

Université de Montréal

**La eficacia de los cursos de ELE:
La percepción de los usuarios de L1/L2**

par

José Javier Vásquez Gamarra

Études hispaniques

Faculté des arts et des sciences

Département de littérature et de langues modernes

Mémoire présenté à la Faculté des arts et des sciences
en vue de l'obtention du grade de maîtrise
en études hispaniques

Décembre 2009

© José Javier Vásquez Gamarra, 2009

Université de Montréal
Faculté des arts et sciences

Ce mémoire intitulé:

La eficacia de los cursos de ELE: La percepción de los usuarios de L1/L2

Présenté par :
José Javier Vásquez Gamarra

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Javier Rubiera (Université de Montréal)
président-rapporteur

Enrique Pato (Université de Montréal)
directeur de recherche

Ana Fernández Dobao (University of Washington)
co-directrice de recherche

F. Javier Lloro Javierre (Université de Montréal)
membre du jury

Résumé

Cette recherche vise à étudier l'efficacité des cours d'espagnol comme langue étrangère, à partir de la perception des étudiants d'espagnol comme langue d'origine.

Pour atteindre les résultats et les conclusions obtenus, cette étude qualitative compte sur la participation des répondants hispaniques qui ont appris l'espagnol à la maison, à l'école primaire, au secondaire, au cégep et/ou au collège. Les participants ont répondu à un questionnaire qui leur a permis d'exprimer leur perception à l'égard des cours d'espagnol comme langue étrangère qu'ils ont pris au cours de leur étude primaire, secondaire ou supérieure.

Les résultats de cette recherche indiquent que les élèves hispaniques ne sont pas intégrés dans les classes ELE, ce qui motive les participants à poursuivre l'étude de la langue espagnole. Comme expliqué par Gardner (1985) dans sa théorie du modèle socio-éducatif, l'acquisition des langues intervient dans un contexte culturel spécifique et elle est influencée par la croyance populaire et les différences individuelles. Ces dernières sont intégrées dans le concept du motif d'intégration, qui est composé du sens de l'intégration, de l'attitude envers la situation d'apprentissage et de la motivation.

Les réponses données par les participants dans cette étude peuvent être utiles à la conception et au développement de cours et de méthodes d'apprentissage de l'espagnol pour les hispanophones d'origine. En tenant compte de leurs points de vue, les étudiantes auraient un sens plus élevé de l'intégration, ce qui influence directement leur motivation et par le fait même leur processus d'apprentissage.

Mots-clés : Cours d'espagnol, perception de étudiants, troisième langue, langue d'origine

Abstract

The purpose of this research is to study the efficiency of Spanish courses from a Heritage Learner's perspective.

This qualitative study examines Hispanics who have learned Spanish at home, in elementary school, in high school, in CEGEP and/or in university. The participants answered a questionnaire that allowed them to express their perception of the Spanish courses that they had taken in their past.

The results of this research indicate that L1/L2 users are not integrated in the Spanish classes. Participants demonstrate a reduced sense of motivation for the continuation of these types of courses. Gardner (1985) explains in his socio-educational model theory that language acquisition occurs in a specific cultural context and is influenced by cultural beliefs and individual differences. The latter are integrated in the concept of integrative motive, which is composed of the integrativeness, the attitude toward the learning situation and motivation.

The answers given by the participants of this study may be of great help in the design and development of Spanish courses and books for L1/L2 users. By considering their views, students would have a higher sense of integration; an important factor that motivates students to pursue the study of Spanish.

Keywords: Spanish courses, students' perception, L1/L2 users, Heritage Learner (HL)

Resumen

Esta investigación tiene como objetivo final estudiar la eficacia de los cursos de ELE desde la percepción de los usuarios de L1/L2, o aprendices de herencia.

Para llegar a los resultados y las conclusiones obtenidos, se realizó un estudio cualitativo que contó con la participación de informantes de origen hispano que han aprendido el español en casa, en la escuela primaria, en la secundaria, en el Cégep y/o en la universidad. Los participantes contestaron un cuestionario que les permitió expresar su percepción con respecto a los cursos de ELE, cursos que habían tomado durante sus estudios primarios, secundarios o superiores.

Los resultados de esta investigación demuestran que los estudiantes de L1/L2 no se encuentran integrados en las clases de ELE, hecho que desmotiva a los informantes para continuar en el estudio de la lengua española. Tal y como explica Gardner (1985) en su teoría del Modelo socioeducacional, la adquisición de lenguas ocurre en un contexto cultural determinado, y está influenciada por la creencia popular y por las diferencias individuales. Estas se encuentran integradas en el concepto de motivo integrador, que está compuesto por el sentido de integración, la actitud hacia la situación de aprendizaje y la motivación.

Las respuestas dadas por los informantes pueden servir de ayuda para el diseño y la creación de cursos y métodos de español destinados a usuarios de L1/L2. Al tomar en cuenta sus opiniones, los estudiantes tendrían un sentido de integración más alto, hecho que influye directamente en la motivación de los mismos y, por tanto, en su proceso de aprendizaje.

Palabras clave: Cursos de ELE, percepción de los alumnos, usuario L1/L2, lengua por herencia (LH)

Índice

Résumé	i
Abstract	ii
Resumen	iii
Lista de tablas y figuras	vii
Agradecimientos	ix
1. Introducción	1
2. Estado de la cuestión	8
2.1 El español para hispanohablantes	8
<i>Lengua heredada</i>	8
<i>Bilingüismo y plurilingüismo</i>	10
<i>Pérdida de la lengua</i>	11
<i>¿Habla de L1 o de L2?</i>	13
2.2 Educación para usuarios de L1/L2	15
2.3 Necesidades lingüísticas de los usuarios de L1/L2	19
3. Nuestra investigación	20
3.1 Introducción	20
<i>Preguntas de investigación</i>	21
3.2 Modelo socioeducacional	22
3.3 Metodología	24
<i>Recolección de los datos</i>	25
<i>Muestra</i>	27
<i>Preguntas del cuestionario</i>	27
4. Análisis de los datos	31
4.1 Descripción de la muestra final	31
4.2 Resultados	33
4.2.1 <i>Resultados de la pregunta número 1</i>	33

4.2.2 Resultados de la pregunta número 2	34
4.2.3 Resultados de la pregunta número 3	37
<i>Uso del español con los padres</i>	37
<i>Uso del español con los hermanos</i>	40
<i>Uso del español con los amigos</i>	43
4.2.4 Resultados de la pregunta número 4	46
<i>Percepción de la facilidad/dificultad en la expresión oral en español</i>	46
<i>Percepción de la facilidad/dificultad en la expresión escrita en español</i>	49
<i>Percepción de la facilidad/dificultad en la comprensión auditiva en español</i>	51
<i>Percepción de la facilidad/dificultad en la comprensión escrita en español</i>	53
4.2.5 Resultados de la pregunta número 5	54
<i>Aprendizaje del español en casa</i>	54
<i>Aprendizaje del español en la escuela primaria</i>	55
<i>Aprendizaje del español en la escuela secundaria</i>	56
<i>Aprendizaje del español en el Cégeg</i>	57
<i>Aprendizaje del español en la universidad</i>	57
<i>Motivos para estudiar español</i>	59
4.2.6 Resultados de la pregunta número 6	61
4.2.7 Resultados de la pregunta número 7	66
<i>La satisfacción y el grado de estudio en que han estudiado Español</i>	67
<i>Factores influyentes en los resultados obtenidos en los cursos</i>	69
<i>Factores que influyen de manera positiva</i>	69
<i>Factores que influyen de manera negativa</i>	71

4.2.8 Resultados de la pregunta número 8	74
<i>Razones que hacen que el estudiar español sea una ventaja</i>	75
4.2.9 Resultados de la pregunta número 9	78
<i>Cambios necesarios en los cursos de español</i>	79
<i>Sugerencias con respecto a los cursos</i>	80
<i>Sugerencias con respecto a los profesores</i>	82
<i>Sugerencias con respecto a los libros</i>	84
4.2.10 Resultados de la pregunta número 10	86
<i>Es necesario tomar cursos de español</i>	87
<i>No es necesario tomar cursos de español</i>	88
Conclusiones	90
Referencias bibliográficas	98
Apéndice 1. Información y cuestionario	i
Apéndice 2. Consentimiento ético	xiii

Lista de tablas y figuras

Figura 1. Variables en relación con el proceso de adquisición, según Gardner	23
Tabla 1. Distribución de los informantes	34
Tabla 2. Clasificación según la procedencia del origen hispano	36
Tabla 3. Informantes que utilizan sólo un idioma con los padres	39
Tabla 4. Informantes que utilizan más de un idioma con los padres	40
Tabla 5. Informantes que utilizan sólo un idioma con los hermanos	42
Tabla 6. Informantes que utilizan más de un idioma con los hermanos	43
Tabla 7. Informantes que utilizan sólo un idioma con los amigos	45
Tabla 8. Informantes que utilizan más de un idioma con los amigos	46
Tabla 9. Percepción de la facilidad/dificultad en la expresión oral en español	48
Tabla 10. Percepción de la facilidad/dificultad en la expresión escrita en español	50
Tabla 11. Percepción de la facilidad/dificultad en la comprensión auditiva en español	52
Tabla 12. Percepción de la facilidad/dificultad en la comprensión escrita en español	53
Tabla 13. Grado de educación en español	59
Tabla 14. Motivos para estudiar español	60
Tabla 15. Percepción de las actividades desarrolladas en clase	65
Tabla 16. Tipos de actividades utilizadas en clase y tipo de actividades necesarias	65
Tabla 17. Satisfacción de los resultados obtenidos de los cursos de español	73
Tabla 18. Causas que contribuyeron a la obtención de buenos/malos resultados	73
Tabla 19. Informantes que consideran que el estudiar español es una ventaja/desventaja	75
Tabla 20. Tipos de ventajas que ofrece el estudiar español	78
Tabla 21. Cambios sugeridos para los cursos de español	86
Tabla 22. Necesidad de tomar cursos de español siendo usuario de L1/L2	89

A los estudiantes, motor motivador.

Agradecimientos

Agradezco ante todo a Dios, pues con su ayuda todo es posible.

No hubiera podido terminar este proyecto sin el apoyo del profesor Enrique Pato. Enrique, muchas gracias por el tiempo, la dedicación, la eficacia y el apoyo moral que me brindaste desde el comienzo hasta el final.

No cabe duda que la ayuda de la profesora Ana Dobao fue imprescindible. A pesar de la distancia física, Ana, tus comentarios y críticas constructivas estuvieron presentes y fueron necesarios para este proyecto.

Agradezco también a los informantes que participaron en esta investigación. Pues, es por ellos y para ellos que se realizó esta investigación.

Gracias a los profesores Pierre Arbique, Celia Baró, Luis Ochoa y Jesús Pedraz, entre otros, por colaborar en la búsqueda de participantes.

Gracias Paola Arízaga Castro por tu apoyo moral y paciencia durante el tiempo que le dediqué a este proyecto.

Gracias Daniel Pérez por colaborar y estar siempre disponible para lo que fuera necesario.

Gracias Isabel Aldabas por colaborar cada vez que lo necesitaba.

Gracias a todas las personas que colaboraron directa e indirectamente.

Muchas gracias.

1. Introducción

El uso y la enseñanza de segundas lenguas no es un tema nuevo en Canadá, y siempre ha despertado interés y discusión tanto en los gobiernos provinciales como en el gobierno federal. La polémica ha estado principalmente en establecer el grado de importancia a la hora de enseñar la lengua materna (L1) y una segunda lengua (L2), y en las leyes para fijar el uso del inglés y del francés, lenguas que gozan del estatus oficial a nivel federal. Cabe destacar, asimismo, que Canadá es una confederación de provincias y que por esta razón cada provincia es autónoma a la hora de adoptar sus decisiones legislativas. Dentro de estas varias decisiones se encuentran las políticas relacionadas con la educación y con el uso y la enseñanza de las lenguas oficiales. Como acabamos de mencionar, a nivel federal el inglés y el francés se consideran lenguas oficiales. Sin embargo, en Quebec existe la particularidad de considerar sólo el francés como la lengua oficial; es decir que de las diez provincias canadienses, Quebec es la única oficialmente francohablante (Office de la langue française). Otro caso especial, lo vemos en Nuevo Brunswick, al ser la única provincia de la Confederación que goza de la exclusividad de tener tanto el inglés como el francés como lenguas oficiales. El resto de las provincias son oficialmente angloparlantes.

En concreto, en la provincia de Quebec existe una fuerte política lingüística, que tiene como objetivo la preservación del francés como lengua mayoritaria de la provincia, lengua heredada de los primeros colonos franceses de la Nueva Francia. Además, se trata de proteger la lengua de cualquier influencia externa de otros idiomas, en particular del inglés. A pesar de esta preocupación, y de las leyes protectoras que tienen a la lengua francesa como 'única' en Quebec, especialmente en la última década se ha mostrado un gran interés

hacia la enseñanza de terceras lenguas¹, tanto en las escuelas primarias como en las secundarias. El español lengua extranjera (ELE) figura como uno de los principales idiomas por el cual se tiene mayor interés. Como prueba de ello, a partir del año 2008 el gobierno provincial de Quebec reformó el programa de educación; y tras esta reforma educativa, las terceras lenguas salieron beneficiadas, ya que los estudiantes de las escuelas secundarias deben estudiar una tercera lengua como materia optativa-obligatoria; esto es, para poder terminar sus estudios los estudiantes están obligados a optar por una lengua tercera, entre varias lenguas disponibles. El español, como una de las lenguas más habladas y estudiadas en el mundo, figura en la inmensa mayoría de los programas de Cégeps y Collèges². Esta circunstancia ha hecho que el interés por aprender español aumente considerablemente.

A pesar de que no hay números recientes que avalen el aumento de estudiantes de español en la provincia de Quebec, podemos observar que el gobierno no es el único que tiene interés en el aprendizaje de lenguas extranjeras. En efecto, en la provincia de Quebec existe también un gran interés que viene por parte de la población. Igualmente, en el resto de Canadá, el aprendizaje del español como lengua extranjera se encuentra en auge. Este interés por el español, tal y como sugiere Carlino (2006), es en gran parte fruto del resultado de la necesidad de los canadienses, de las relaciones comerciales que existen entre Canadá y algunos países hispanos, especialmente México, pero también con Centroamérica. Además,

¹ Término político-lingüístico utilizado en Quebec para referirse a cualquier idioma vivo que no sea ni el francés ni el inglés (cf. Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport du Québec).

² Aún no existen cifras oficiales del número de alumnos que estudian español desde que se considera como lengua tercera (2008); habrá que esperar unos años más para comprobar la consolidación de la enseñanza de ELE en Quebec.

no podemos olvidar que muchos estudiantes aprenden español porque sienten atracción hacia las culturas de los países de habla hispana, y por el desarrollo del turismo en Hispanoamérica. Es necesario recalcar que gracias a este creciente número de personas interesadas en aprender el español, se han logrado realizar ciertos avances en las investigaciones académicas para la enseñanza de ELE, o lengua tercera, como ya se conoce en Quebec al español.

Una que vez que analizamos varios estudios relacionados con la enseñanza del español, nos percatamos de que existe un sector de la población canadiense que se encuentra de igual manera en crecimiento, particularmente durante las últimas dos décadas, pero que a menudo no es suficientemente considerado por los académicos. Nos referimos a los *usuarios de L1/L2*³, también conocidos como hablantes de herencia. En el caso que nos ocupa son hablantes de español (por herencia) y de francés (en menor medida de inglés). Además, como argumenta Carlino (2006), el español como lengua heredada⁴ no goza del apoyo gubernamental para su enseñanza a los hispanohablantes.

El interés por enseñar el español a hispanohablantes, o enseñar español como lengua heredada (ELH), comenzó en la década de los años treinta en los Estados Unidos (Said-Mohand 2005), pero no causó mucho impacto entre la población hispana. Por otro lado, las

³ Los *usuarios de L1/L2*, en palabras de Valdés (2005), son las personas que utilizan tanto la lengua materna (L1) o heredada como la lengua segunda (L2), lengua dominante en el entorno en que viven, en su vida cotidiana: en la casa, en el trabajo, en los centros de educación, etc.

⁴ También conocida en Quebec como *lengua de origen*. Las 'lenguas heredadas' son aquellas que utilizan las minorías, y no gozan del mismo estatus social u oficial que la lengua dominante (inglés o francés) del grupo mayoritario (Carlino 2006).

instituciones pioneras en ELH no recibieron el apoyo suficiente de las entidades oficiales, tanto en los Estados Unidos como en Canadá. Esta carencia de apoyo de la población y del gobierno se debió en gran parte al poder que tenían las lenguas oficiales, y a los prejuicios que se daba a las lenguas heredadas, casi siempre minusvaloradas y consideradas ‘inferiores’.

Según estudió Valdés (1976), a mediados de los años sesenta y durante los años setenta, y gracias al *Civil Right Movement*, aumentó la preocupación por el futuro de la lengua y de la cultura hispana en un sector de los inmigrantes hispanos que residían en los Estados Unidos. Así pues, comenzó entre los hispanos el deseo de preservar el español, la lengua de herencia, entre las nuevas generaciones. Igualmente, en este período los educadores comenzaron a preocuparse por la problemática que representaba enseñar el español, como L2, a hablantes que ya eran hispanos. La primera solución que encontraron fue separar a los hablantes nativos de español (ELH) de los hablantes no nativos de español (ELE) en diferentes clases. Pese a los grandes intentos de esta alternativa, el problema de la enseñanza del español a hispanos persistió, debido a la falta de métodos específicos y de actividades adecuadas para los hablantes nativos. Por esta razón, varios académicos comenzaron a realizar estudios pertinentes para subsanar el problema.

Desde entonces el progreso ha sido considerable, y hoy en día contamos con algunas investigaciones y estudios realizados de gran valor; sin embargo, existen todavía ciertos puntos no tratados, o en discrepancia, al respecto. Entre los principales aspectos, existe la discusión de las diferencias e igualdades que pueden existir entre los estudiantes de una lengua segunda (L2) y los estudiantes de una lengua heredada (LH). Otro de los temas más

debatidos ha sido el saber si es necesaria o no una educación bilingüe para los hablantes de lenguas heredadas. Igualmente, se discute sobre qué se debería enseñar a los estudiantes usuarios de L1/L2, y cómo debería enseñarse el español a estos hablantes.

Por otro lado, la mayoría de los estudiosos buscan idóneamente solucionar el problema de los usuarios de L1/L2 desde la raíz, y se centran en la educación bilingüe en instituciones de educación primaria y secundaria. No obstante, estas investigaciones dejan de lado los problemas de los adultos, igualmente usuarios de L1/L2, que no recibieron una educación bilingüe a temprana edad. Por otro lado, poco se conoce de las opiniones de los usuarios de L1/L2 con respecto a los cursos de español, cursos que en su mayoría todavía no están expresamente diseñados para ellos, y que han tomado durante su educación en la escuela primaria, en la secundaria o postsecundaria. Por estos motivos, con esta investigación tenemos el objetivo de conocer la percepción de los estudiantes hispanos de Quebec de los cursos de español como lengua extranjera (ELE).

La información obtenida en esta investigación se podrá combinar con los resultados de investigaciones anteriores, sobre todo con aquellos trabajos que sugieren qué se debe enseñar a los usuarios de L1/L2, pero también podrá aportar ideas nuevas para crear métodos o cursos adecuados para los hispanos que estudian español como LH. Creemos que, al combinar los resultados obtenidos en estas investigaciones junto con la percepción de los propios estudiantes de origen hispano, se podría llegar a satisfacer las necesidades de los usuarios de L1/L2 y contribuir al mantenimiento de ELH y de nuestra cultura.

Parece necesario realizar investigaciones en este campo, pues en Canadá, y particularmente en Quebec, se han conducido muy pocos estudios en referencia a este tema. Por esta razón, este trabajo es principalmente demostrativo de la situación actual de Quebec, y específicamente, en Montreal. Además, es importante destacar que todavía no existen cursos específicos de ELH, a pesar de que la población de origen hispano está viviendo actualmente un fuerte crecimiento en todo el país. Por ejemplo, en la provincia de Quebec durante los últimos quince años la población cuya lengua materna (L1) es el español ha aumentado más del cien por cien. Para 1991, Quebec contaba con apenas 51.735 personas que usaban el español como L1. Esta situación cambió drásticamente para 2006, y la cifra de hispanohablantes como L1 alcanzó los 108.790 habitantes [Fuente: Statistics Canada, 2007].

El desarrollo de este trabajo es a todas luces necesario, ya que busca incluir un aspecto fundamental, muchas veces olvidado cuando se toman decisiones en los sistemas educativos, como es la percepción de los hablantes de español. En efecto, tal y como sugiere Valdés (2005), cuando realizamos una investigación en el campo de la enseñanza y adquisición de segundas lenguas debemos tener en cuenta las necesidades sociales, y principalmente se debe cuestionar para qué y para quién se lleva a cabo la investigación.

En cuanto a la presentación de este trabajo, se encuentra dividido en seis (6) apartados. La primera sección constituye el estado de la cuestión, en la cual se aclaran algunos de los términos lingüísticos más relevantes dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras y de lenguas heredadas. Luego conoceremos los diferentes tipos de educación bilingüe que se han puesto en práctica en los Estados Unidos y en Canadá, y conoceremos algunas de las

diferencias que existen entre ellos. Para cerrar la sección del estado de la cuestión, se describirán algunas de las necesidades lingüísticas de los hispanos estudiantes de español.

En la siguiente sección, veremos la descripción de las preguntas de investigación: 1) ¿Qué percepción tienen los estudiantes usuarios de L1/L2 con respecto a los métodos utilizados en los cursos de español como lengua extranjera?; 2) Desde la perspectiva de los estudiantes, ¿tienen buenos resultados en los cursos de español como lengua extranjera?; 3) ¿A qué o a quién atribuyen los resultados (negativos o positivos) en los cursos de español? Las respuestas a estas preguntas nos ayudarán a alcanzar el objetivo de este estudio, que busca conocer la percepción de los estudiantes hispanos de español.

Posteriormente, se explicará en qué consiste el *Modelo socioeducacional* para la adquisición de segundas lenguas, que será adaptado a la adquisición de lengua heredada. Esta explicación dará pie para presentar la metodología empleada en nuestro trabajo, y se continuará con la explicación de cómo se llevó a cabo la recolección de los datos por medio de los cuestionarios suministrados, se presentarán las preguntas del mismo y el análisis de los datos obtenidos. Por último, las consideraciones finales y la conclusión conforman el último apartado de esta investigación.

2. Estado de la cuestión

2.1 El español para hispanohablantes

Existen opiniones encontradas a la hora de definir con precisión qué términos deben describir las características de la enseñanza del español a estudiantes hispanohablantes, y algunos de los términos utilizados pueden prestarse a confusión. Tal y como explican Villa y Villa, algunos estudiantes hispanohablantes deciden no tomar un curso para “hablantes nativos” porque consideran que, como hablantes de español heredado, su dominio de la lengua no se iguala al de un hablante nativo (cf. Lynch 2003). Dichas opiniones han dado como resultado discusiones político-lingüísticas, dentro de la población misma (los votantes que deciden los resultados), y académicas. Por esta razón, a continuación, definiremos algunos de los términos más relevantes para el estudio de la *adquisición de segundas lenguas* (ASL) y la enseñanza de *lenguas heredadas* (LH).

Lengua heredada

Entre los principales autores que han investigado este aspecto existen diferentes posturas para definir y describir de manera adecuada el término de *lengua heredada*⁵. La dificultad en determinar el nombre que se debe utilizar no se debe sólo a las diferencias que existen entre las lenguas heredadas (concepto que explicaremos más adelante), sino

también en los individuos que hablan esas *lenguas heredadas*, ya que muestran por naturaleza muchas diferencias entre sí (Kondo-Brown 2005). De modo abarcador, los diferentes tipos de *lenguas heredadas* se pueden definir como las lenguas de las minorías que no presentan un estatus social u oficial, en comparación con la lengua dominante del grupo mayoritario. Es decir que en muchos casos se limita a la lengua de la vida familiar y del ámbito religioso, y no se utiliza ni en la escuela ni en el trabajo (Valdés 2005, Hasson 2006).

A pesar de que esta definición es la más general y aceptada, es necesario dar a conocer las diferencias que existen entre estas leguas y los distintos términos que se conocen, ya que pueden variar de un país a otro, ya sea por razones políticas, sociales o históricas.

Entre las principales diferencias presentes en las *lenguas heredadas* encontramos, en primer lugar, las denominadas ‘aborígenes’, ‘autóctonas’ o ‘indígenas’. Estos términos hacen referencia a aquellas lenguas habladas por la población de alguna región en particular que ha sido colonizada y a la que se impone otra lengua dominante (Valdés 2005, Carlino 2006). Este sería el caso de las lenguas que se hablan en todo el continente americano, en relación con el español, el inglés y el francés. Igualmente, algunas de estas lenguas pueden ser referidas, en un contexto político-lingüístico, como lenguas ‘en extinción’ o lenguas ‘en peligro’ (Carlino 2006).

⁵ *Lengua heredada* es traducción directa de *Heritage Language*. La mayoría de los estudios sobre adquisición de lenguas (tanto heredadas como segundas) se han hecho en inglés.

El término *lenguas heredadas* incluye, de igual manera, a aquellas lenguas habladas por grupos migratorios a una región en la cual existen una o varias lenguas oficiales dominantes (Valdés 2005, Carlino 2006). Tal es el caso del español, el italiano, el portugués, el griego, el chino, el japonés, por mencionar sólo algunos ejemplos, en países como Canadá, Australia o los Estados Unidos.

En el contexto concreto de Canadá, se han utilizado términos como *lenguas heredadas*, de origen, minoritarias, patrimoniales, étnicas, ancestrales, terceras, no oficiales o comunitarias (Carlino 2006), y también se les ha llamado lenguas ‘nativas’ (Hasson 2006). Sin embargo, los términos lenguas heredadas, minoritarias, patrimoniales y nativas en muchos casos están relacionados directamente con las lenguas autóctonas de este país.

Entre todos los adjetivos, creemos que el término *lenguas heredadas* (LH) es el más apropiado, ya que permite abarcar todos los términos mencionados anteriormente. Por esta razón, será el término empleado en este trabajo. No obstante, es importante señalar que al denominar un idioma LH no se determina el nivel de bilingüismo que puedan tener los hablantes, ni que dicha lengua haya pasado por una, dos o más generaciones (Lynch 2003).

Bilingüismo y plurilingüismo⁶

Retomando el contexto canadiense y debido a que existen dos lenguas dominantes en algunas provincias y a la diversidad de culturas que hay en el país, no es difícil que sus

⁶ El término *plurilingüe* es utilizado como sinónimo de *multilingüe*. Dentro del contexto de la adquisición de lenguas segundas, estos dos términos hacen referencia a los hablantes que adquieren más de una L2.

habitantes hablen dos, tres o más lenguas. La adquisición de estas se puede dar en diferentes contextos, a diferentes edades y por diferentes motivos. Puesto que los motivos que llevan a los individuos a adquirir una o varias lenguas segundas (L2) son diferentes, Valdés (2005) explica las diferencias entre el individuo bilingüe/multilingüe circunstancial y el bilingüe/multilingüe de élite o por elección (*elite* o *elective bilingual/multilingual*). El primer caso ocurre cuando un individuo debe adquirir una o más lenguas diferentes a la lengua materna (L1) para poder comunicarse en los eventos cotidianos (la escuela, el trabajo o el comercio) en un medio donde existen una o varias L2 mayoritarias en el entorno en donde vive (Valdés y Figueroa 1994, Valdés 2005). El bilingüe/multilingüe por elección es aquel que adquiere una o más L2 en el aula con pocas oportunidades de mantener una conversación real (Valdés 2005). Para este último, contrariamente al bilingüe/plurilingüe circunstancial, la L2 tiene menos probabilidades de crear interferencias en la L1.

Resaltar la diferencia entre estos dos tipos de bilingües o multilingües es importante, ya que al circunstancial lo motiva la necesidad para relacionarse en el ámbito social y/o laboral. Por otro lado, el contacto directo y continuo con la(s) L2 puede crear una pérdida de la L1 (*language loss*), o se puede dar un cambio de lengua (*language shift*) de la L1 a la(s) L2.

Pérdida de la lengua

Una de las principales preocupaciones que llevan a los lingüistas a realizar investigaciones relacionadas con la enseñanza de LH, compartida con las comunidades minoritarias, es evitar la *pérdida de lenguas* (Valdés 1976). Como explica Montrul (2005),

se entiende por *pérdida de la lengua* tanto la atrición (“*attrition*” o desgaste) de la L1 como la adquisición incompleta de la L1.

La atrición de la lengua ocurre con frecuencia cuando una persona adquiere la(s) L2 después de la pubertad y esta(s) influye(n) en la L1, ya sea en la sintaxis, en el vocabulario o en otro aspecto lingüístico (Montrul 2005). Polinsky llama a estas personas “olvidadizas” (“*forgetters*”) ya que han adquirido completamente el sistema lingüístico de la L1, pero, debido al contacto constante con la(s) L2, olvidan algunos aspectos lingüísticos de la L1 (Polinsky, en Montrul 2005).

Por otro lado, la adquisición incompleta de la L1 hace referencia a la diferencia entre los bilingües que no adquirieron de la misma manera que un hablante monolingüe los sistemas de las lenguas a las cuales fueron expuestos desde el nacimiento o desde temprana edad (Polinsky 1977).

Montrul (2005) no comparte del todo la posición de Polinsky (2007), al considerar que es difícil determinar en un adulto bilingüe que adquirió la L2 desde temprana edad si la pérdida de la L1 se debe a la adquisición incompleta, o si adquirió el sistema lingüístico de la L1 y posteriormente sufrió desgaste por la exposición. Sin embargo, la postura de Polinsky (1977) permite comprender la propuesta de Valdés (2005) para denominar a los hablantes de *lenguas heredadas*.

¿Hablantes de L1 o de L2?

Las diferencias relacionadas a los términos que se deben utilizar no se limitan al concepto de *lenguas heredadas*. Igualmente, diferentes opiniones se extienden a la hora de determinar cómo se debe llamar a las personas que hablan y/o estudian *lenguas heredadas*⁷. Al comparar los diferentes trabajos que se han realizado al respecto, se puede comprobar que al comienzo la tendencia era llamarlos *hablantes nativos de español* (*Spanish native speakers*). Posteriormente, se utilizaron términos como *hablantes de L1* (*first language speakers*) y otros cargados de connotación negativa. Sin embargo, en la literatura más reciente, se les trata como *hablantes de lengua heredada* (*heritage language speakers*). Varios de los nombres utilizados muestran ambigüedad. En primer lugar, como se sabe, el término *hablantes de L1* se debe relacionar con personas monolingües que hablan su lengua materna (Valdés 2005). En cuanto a los *usuarios de L2* (*L2 users*), son aquellos que adquieren y usan una segunda lengua. Estos son considerados como hablantes bilingües, entre los cuales se incluyen a los hablantes de LH (incluyendo los diferentes grados de bilingüismo que existen) y a los que adquieren una lengua extranjera. Así mismo, Valdés (2005) sugiere que el término *usuario de L2* no es el más adecuado si se quiere utilizar como sinónimo de hablante de LH. El *usuario de L2* puede adquirir suficientes habilidades para expresarse correctamente en la lengua que se aprende. Sin embargo, este término puede incluir a la persona que ha adquirido la L2 en un contexto académico por motivos voluntarios. Por esta razón, la autora considera que el nombre más apropiado para designar a los hablantes de LH es el de *usuarios de L1/L2* (*L1/L2 users*), ya

⁷ De ahora en adelante utilizaremos el término *lengua heredada* (LH) para referirnos al español.

que estos pueden hacer uso indistintamente de las lenguas (L1 y L2) en su vida cotidiana y según sus necesidades.

Los *usuarios de L1/L2* se diferencian de los otros aprendices de español. El reconocimiento de la diferencia que existe entre los *usuarios de L2* y los *usuarios de L1/L2* es primordial para la educación de estos últimos, ya sea en un sistema de educación bilingüe, en un curso de español L2 o en un curso de español como LH. La diferencia se basa, entre otras razones, en que, como quedó sentado anteriormente, la mayoría de los hablantes de LH no siempre logran adquirir de la misma manera que un hablante monolingüe el sistema lingüístico de ninguna de las lenguas que adquieren. Debido a esta particularidad, los *usuarios de L1/L2* son más propensos al *cambio de códigos* (*codeswitching*) o al *cambio de lengua* (*language shift*).

El *cambio de código*, según Bernal y Hernández (2003: 102) es “un comportamiento lingüístico regular que tiene funciones sistemáticas y obedece a principios lingüísticos definidos”, en otras palabras es el fenómeno lingüístico que ocurre cuando una persona usa más de una lengua, alternándolas, para transmitir un mensaje deseado. Estos cambios pueden suceder en el discurso de manera interoracional, es decir entre una oración y otra, o de manera intraoracional, cuando ocurre dentro de una misma oración (Brisk y Harrington 2000, Bernal y Hernández 2003, Godenzzi 2006). Son muchas las razones por las cuales ocurre esta alternancia. Una de las principales puede ser que el hablante no conozca una palabra de la lengua en que está hablando y recurre a una expresión equivalente en la otra lengua que conoce. También, el hablante puede cambiar los códigos para dar énfasis a alguna parte de su discurso (Brisk y Harrington 2000).

En muchos casos este fenómeno tiende a ser percibido de manera negativa, ya que uno de los dos idiomas está subordinado al idioma dominante (Bernal y Hernández 2003). Esto tal vez sea porque cuando ocurre un *cambio de códigos*, las características morfológicas, sintácticas y léxicas propias de una lengua se trasladan a otra (Godenzzi 2006) y da la impresión de que el hablante está dando mal uso de las dos lenguas. Pero cabe resaltar que este fenómeno no sucede de manera casual, pues parece que su estructura está basada en la gramática universal (Bernal y Hernández 2003).

Por otro lado, existe también el *cambio de lengua*. Este fenómeno ocurre cuando la lengua heredada es gradualmente reemplazada por la lengua dominante a través de una generación a otra (Hasson 2006). El *cambio de lengua* es más frecuente en la expresión oral que en la expresión escrita. Esta alternancia se da en muchos casos porque el tema del que se está hablando es más fácil discutirlo en un idioma que en otro (Brisk y Harrington 2000).

2.2 Educación para usuarios de L1/L2

Como hemos podido ver en las definiciones, las lenguas heredadas despiertan cierta polémica. Por ello, aunque este trabajo de investigación no tiene como principal objetivo determinar qué sistema de educación sería mejor para un hablante de lengua heredada, consideramos que es importante conocer cuáles han sido utilizados hasta ahora. Hablamos principalmente de la evolución de la educación para los usuarios de L1/L2 en los Estados Unidos porque es el país de América del Norte que ha mostrado más interés en el tema; especialmente, en relación con el español como LH. Cabe destacar que cuando se habla de

educación, no se hace referencia a la adquisición del español en concreto, sino al sistema educativo de las materias pertenecientes a los currículos de la escuela primaria y secundaria. Asimismo, no podemos obviar que las decisiones que se toman con respecto a la educación de usuarios de L1/L2, la mayoría de las veces, no provienen de los académicos especializados en el tema. Estas decisiones, normalmente, están sujetas a leyes y políticas proteccionistas de lenguas y culturas por temor a que las lenguas minoritarias se conviertan en un obstáculo del aprendizaje de la lengua dominante (Fillmore en Worthy y Rodríguez-Galindo 2006, Lee 2006, López y Takahashi 2006, Hasson 2006)⁸.

A mediados de los años sesenta y durante los años setenta, tanto la comunidad hispana de EEUU como los docentes y los lingüistas comenzaron a mostrar interés por la educación de los hablantes de español como lengua heredada. No obstante, la falta de teorías que facilitaran decidir qué se debía enseñar en una clase de español para hispanohablantes y cómo enseñárselo hizo que se recurriera a varios métodos de enseñanza. Algunos educadores decidieron enseñar el español estándar como un segundo dialecto (Valdés 1976). Determinar qué español es el estándar no es tarea fácil, García (1976) sugirió que se considerara el español utilizado por los profesionales (abogados, empresarios, periodistas, profesores, etc.)⁹. Por otro lado, aunque había educadores que consideraban que se debía enseñar el español como lengua nativa, otros pensaban que bastaba con adaptar los materiales que existían en ese entonces para aprendices de L2. De igual modo, había

⁸ En el presente trabajo no entraremos en detalles legislativos. El lector interesado puede consultar los trabajos citados.

⁹ Este tipo de español podría facilitar la educación académica, pero la jerga profesional varía de un país a otro, lo que rompe la “estandarización” de la lengua.

quienes separaban la clase entre nativos y no-nativos; en donde los no nativos realizaban actividades de aprendizaje y los nativos hacían actividades para “remediar” su español (Valdés 1976). Estos fueron los primeros pasos que guiaron a la creación de programas de educación bilingüe en países como los Estados Unidos, donde la población hispana comenzaba a aumentar para las fechas.

Actualmente en los Estados Unidos, cuando se habla de la educación para hispanohablantes se considera la educación bilingüe para la enseñanza de las materias que se imparten en la escuela primaria y la secundaria. En la teoría, la educación tiene como objetivo principal desarrollar cognitivamente a los estudiantes en su L1, para adquirir de manera más eficaz los conocimientos en la L2 (Collier y Thomas, Worthy y Rodríguez-Galindo 2006).

No obstante, existen diferentes programas de educación bilingüe, cuyos objetivos permiten catalogarlos en programas *aditivos* (*additive*) o *sustractivos* (*subtractive*) (Hasson 2006).

Los programas *aditivos* tienen como objetivo permitir al estudiante desarrollar habilidades en las dos lenguas de instrucción; es decir, en la L1 y en la L2 (Hasson 2006). Dentro de esta categoría entran los programas orientados a la preservación de la lengua heredada. Los programas de tipo aditivo pueden ser igualmente conocidos bajo diferentes nombres, pero tienen el mismo objetivo de preservar la LH. Algunos de los nombres más utilizados para identificarlos son programa de inmersión (Pesina Hernández, Takahashi-Breines y Blum-Martínez 2003); programa dual (Carlino 2006) y “*Two-way bilingual education*” (López y Tashakkori 2006). Por otro lado, los programas bilingües *sustractivos* son aquellos que tienen como objetivo reemplazar la L1 del estudiante para facilitar su integración en la sociedad ‘dominante’ (Hasson 2006). Este tipo de programa, llamado también de *transición*

(*transitional*), lleva el nombre de programa bilingüe a pesar de que la L1 es sólo utilizada como una herramienta para adquirir la L2 (Worthy y Rodríguez-Galindo 2006).

En el caso de Canadá, y especialmente en la provincia de Quebec, la situación de los programas bilingües es un poco más compleja debido a la lucha que existe entre las lenguas oficiales. Sin embargo, Carlino (2006) observa que en los últimos treinta años se han desarrollado programas bilingües (inglés-francés o una lengua oficial y una lengua minoritaria), tanto en Quebec como en el resto de Canadá. Desafortunadamente, el español no corre con la misma suerte, ya que los educadores de lenguas heredadas no tienen la suficiente capacitación pedagógica que necesitan para satisfacer las necesidades de dichos estudiantes.

Estos programas están diseñados principalmente para bilingües de temprana edad, por lo general estudiantes jóvenes que no han alcanzado la pubertad. Los bilingües adultos que no siguieron ninguno de los programas anteriormente mencionados, y que han aprendido el español en el entorno familiar, tienden a tener dificultad para realizar estudios superiores en español. Para este sector estudiantil, es imperativo considerar las necesidades específicas a la hora de enseñar el español como lengua heredada. Esto es, determinar qué estructuras se deben enseñar en español y cómo hacerlo.

Antes de discutir las necesidades de los estudiantes usuarios de L1/L2, debemos reconocer que, aunque ha habido progresos, el profesorado continúa teniendo las mismas carencias que se tuvieron durante los años sesenta y setenta; como, por ejemplo, la falta de textos adecuados para enseñar el español como lengua heredada, la escasa formación de profesores, un currículo apropiado y un mecanismo válido para medir la competencia lingüística y comunicativa de los estudiantes (Valdés, en Said-Mohand 2005).

2.3 Necesidades lingüísticas de los usuarios de L1/L2

En cuanto a las necesidades de los estudiantes, se presenta un escenario similar. Desde mediados de los años sesenta y setenta hasta hoy en día, se han logrado algunos avances en determinar qué y cómo enseñar español a los estudiantes hispanohablantes. Sin embargo, varios artículos e investigaciones demuestran que la discusión entre la enseñanza del español estándar y las diferentes variantes sigue presente (Bernal-Enríquez y Hernández-Chávez 2003; Fairclough y Mrak 2003; García 1976; García-Moya 1976; Said-Mohand 2005). En general, los trabajos consultados coinciden en señalar que tanto el español estándar como las variantes del español son importantes para los hablantes de la lengua heredada.

Otro punto que comparten los trabajos de investigación es la actitud de los educadores hacia las variantes, ya que el tratar las variantes de los propios hablantes de herencia como ‘errores’ o ‘faltas’ les puede causar frustración. Por otro lado, es importante señalar que las necesidades pueden variar según las generaciones (Fairclough y Mrak 2003).

En cuanto a lo que respecta a las dificultades más frecuentes entre los estudiantes podemos notar la falta de vocabulario y el registro que deben utilizar tanto en la producción oral como en la producción escrita (Acevedo 2003, Said-Mohand 2005). Y un aspecto que no es de ayuda para la enseñanza de lenguas heredadas es la enseñanza de la gramática fuera de contexto, ya que los hablantes pueden conocer bien la conjugación de los verbos, en los diferentes tiempos y modos, pero no saber utilizarlos adecuadamente en el momento de expresarse (Said-Mohand 2005).

La tarea de reconocer las necesidades de los usuarios de L1/L2 es ardua, ya que el grado de destreza en la lengua heredada, el léxico particular de las variantes y el conocimiento del vocabulario del registro formal son variados para poder ser generalizados en un sólo grupo.

3. Nuestra investigación

3.1 Introducción

Entre los trabajos de investigación que se han realizado desde los años sesenta y setenta, varios exponen algunas de las necesidades que tienen generalmente los estudiantes *usuarios de L1/L2* en los cursos de español. Estos estudios tratan de subsanar la carencia de métodos y actividades dando sugerencias a los profesores. A pesar de que se ha logrado avanzar al respecto, aún falta mucho por estudiar.

Los resultados obtenidos en estos trabajos son valiosas contribuciones al campo de la enseñanza del español para *usuarios de L1/L2*. No obstante, no se han hecho muchas investigaciones en cuanto a la percepción de los estudiantes con respecto a los cursos de español que han tomado. Como son los *usuarios de L1/L2* quienes se ven beneficiados o afectados, la información que ofrezcan será indispensable para el diseño de métodos o de cursos destinados específicamente para los estudiantes de español de origen hispano. De este modo, es ineludible conducir una investigación que permita conocer, desde el punto de vista de los estudiantes, 1) qué es necesario aprender, 2) qué es importante para ellos, y 3) cómo se podrían obtener buenos resultados.

Por tanto, para crear un método o un curso que satisfaga las necesidades de los *usuarios de L1/L2*, es imperativo combinar lo que sabemos de los estudios realizados anteriormente con la opinión de los propios estudiantes.

Preguntas de investigación

Para conocer qué piensan los *usuarios de L1/L2*, que hayan estudiado o se encuentren estudiando español, es necesario responder a las siguientes preguntas:

1) ¿Qué percepción tienen los estudiantes *usuarios de L1/L2* con respecto a los métodos utilizados en los cursos de español como lengua extranjera? De esta manera podríamos saber, considerando el punto de vista de los estudiantes, qué métodos, actividades y cursos de español no son los más adecuados para ellos. 2) Desde la perspectiva de los estudiantes, ¿tienen buenos resultados en los cursos de español como lengua extranjera? Es importante saber qué opinan los alumnos acerca de su rendimiento en los cursos de español que han tomado, ya que el resultado obtenido por los estudiantes puede ser un aspecto de motivación o de frustración. Por último, es igualmente importante saber 3) ¿a qué o a quién atribuyen los resultados (negativos o positivos) en los cursos de español? Esta información contribuye a determinar qué se debe utilizar o evitar en el diseño de un método o curso de español. Esta información es sólo una contribución, debido a que los estudiantes no son especialistas en didáctica y lo que podrían identificar como las causas de sus resultados se basa solamente en su percepción.

3.2 Modelo socioeducacional

El modelo socioeducacional es una teoría presentada por Gardner para la adquisición de L2, en la cual el estudio de un idioma es muy diferente al estudio de otras materias como Matemáticas, Historia o Ciencias, ya que el conocimiento y las habilidades que se desarrollan en estas materias están muy involucrados con la herencia cultural de la comunidad; en cambio, una segunda lengua es una característica de otra cultura (Gardner 1985). Dentro de este modelo (ver figura 1) existen cuatro clases de variables que guardan estrecha relación con el proceso de adquisición; estos son: el *medio social (social milieu)*, las *diferencias individuales (individual difference)*, el *contexto de adquisición de lenguas (language acquisition contexts)* y los *resultados (outcomes)*.

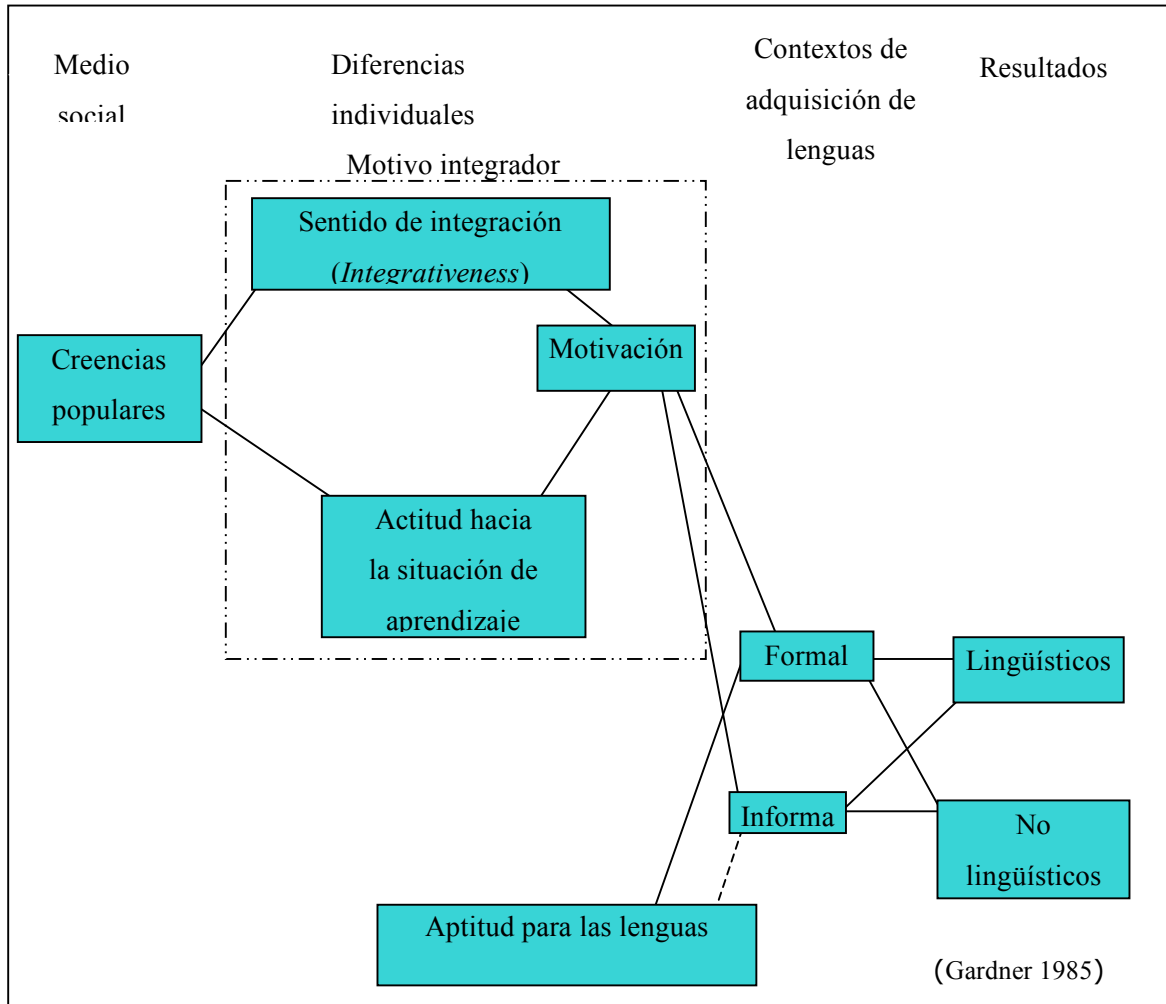


Figura 1. Variables en relación con el proceso de adquisición, según Gardner.

El tema central de este modelo es que la adquisición de segundas lenguas ocurre en un contexto cultural particular la cual se ve influenciada por las creencias populares (*cultural beliefs*) y por las *diferencias individuales*. Las *diferencias individuales* se encuentran integradas en el concepto de *motivo integrador (integrative motive)*, el cual incluye el *sentido de integración (integrativeness)*, la *actitud hacia la situación de aprendizaje (attitude toward the learning situation)* y la *motivación (motivation)*. Los dos primeros son

aspectos de actitud que conllevan a la motivación del estudiante (Gardner 1985). En otras palabras, la integración y la actitud del estudiante son primordiales para que el alumno esté motivado a continuar en el proceso de adquisición.

A pesar de que este modelo fue diseñado para la adquisición de L2, el concepto que se expresa puede ser reutilizado para la adquisición o enseñanza de LH. Es decir, que si un estudiante de origen hispano, por ejemplo, se siente integrado en un curso, porque sus creencias (percepciones) son tomadas en cuenta, tendría mejor actitud en la clase y se sentiría motivado para continuar.

3.3 Metodología

Por lo general, los trabajos de investigación cualitativos que estudian la percepción se llevan a cabo por medio de cuestionarios de selección simple¹⁰, cuyas conclusiones han dado un gran aporte al estudio de LH. No obstante, este tipo de cuestionarios permiten determinar qué fenómenos o problemas ocurren en el campo que se investiga, pero los resultados no siempre son fáciles de interpretar (Tse 2000). Otro problema, tal y como explica Tse (2000), que presenta este tipo de cuestionario es que las preguntas que se formulan pueden hacer referencia a actividades con las cuales los participantes no están familiarizados. Por otro lado, cuando se hace un cuestionario de selección simple, se limitan las repuestas de los participantes a las opciones preestablecidas. Al hacerlo de esta manera, se corre el riesgo de excluir información relevante.

¹⁰ También conocido como cuestionario de *selección libre* (*multiple choice* en inglés).

Una manera de obtener resultados que permitan analizar los resultados con mayor precisión es utilizar un cuestionario con preguntas abiertas. Como ejemplo, podemos tomar las investigaciones conducidas por Kinberg (2000) y Tse (2000). Kinberg (2000) analiza la percepción de los estudiantes y de los profesores en relación con los programas de inmersión de lenguas extranjeras. Esta investigación, por medio de una entrevista, consistió en once preguntas abiertas. Así, los participantes tuvieron la libertad de expresar su opinión en cuanto a las ventajas y desventajas que ofrecen dichos programas.

Por otro lado, la investigación llevada a cabo por Tse (2000) se basó en un cuestionario de diez preguntas abiertas que los participantes contestaron según sus propias experiencias, por escrito y en forma de “autobiografía retrospectiva”. Por ello, se formulan preguntas de manera tal que los participantes puedan responder el cuestionario escribiendo sus experiencias en los cursos, empleando el estilo de “autobiografía”. De esta manera se puede ver la dinámica de la clase desde la perspectiva de los estudiantes (cf. Manna y Missheff 1987, Roe y Vukelich 1998 y Stansell 1994, citado en Tse 2000). Sin embargo, debemos recalcar que este tipo de respuestas están limitadas por la memoria retrospectiva selectiva de los informantes (Tse 2000).

A continuación describiremos el procedimiento seguido.

Recolección de los datos

Para desarrollar este estudio cualitativo, se esperaba contar con la participación de cuarenta (40) sujetos quienes serían reclutados por medio de un muestreo en bola de nieve. Es decir, se comenzó con la distribución de cuestionarios a algunos estudiantes y estos lo pasaron a sus compañeros y así sucesivamente. El muestreo en bola de nieve es una de las

maneras más viables para recolectar los datos, ya que los participantes no se sentirían cohibidos por el hecho de encontrarse en un salón de clases con el tiempo limitado.

Esta repartición se llevó a cabo gracias a la colaboración de algunos profesores de los CEGEP Dawson, Aunthsic y Vieux Montréal. Igualmente, colaboraron algunos profesores de la Université de Montréal, de la Université de Quebec à Montréal, de Concordia University y del Hautes Études Collegiales quienes distribuyeron el cuestionario a los estudiantes que consideraban como usuarios de L1/L2. Igualmente, se entregó el cuestionario a personas que ya no son estudiantes y que en algún momento estudiaron español. Igualmente, estos hicieron llegar los cuestionarios a sus familiares y amistades.

Para tratar de obtener los resultados de cuarenta (40) participantes, se repartieron cien (100) cuestionarios. Finalmente, de estos cien (100), se utilizaron las respuestas de veinticuatro (24) participantes. El estudio no se realizó con las respuestas de cuarenta (40) informantes ya que varios de los voluntarios no cumplían con los criterios de selección¹¹ y algunos no devolvieron los cuestionarios respondidos.

Junto con el cuestionario, los estudiantes recibieron un certificado ético (el cual los estudiantes debieron habérselo quedado, pero algunos lo devolvieron) y un sobre estampillado con una dirección al destinatario. Los sobres con estampillas se entregaron para mantener el anonimato de los participantes.

Para completar el cuestionario, los participantes tuvieron la libertad de contestar, según su preferencia, en español, en francés o en inglés, ya que existe una versión original del cuestionario en español, una traducida al francés y otra al inglés. En cuanto al tiempo, no

¹¹ Ver la sección 4.1.

hubo límite para contestar a las preguntas, sin embargo se estimó que para completar el cuestionario sería necesario tomar de veinte a treinta minutos.

Muestra

Para llevar a cabo esta investigación, los veinticuatro participantes debieron cumplir con los siguientes tres requisitos: 1) ser de origen hispano, sea por parte de uno o de ambos progenitores; 2) haber nacido en Canadá o haber inmigrado entre 0 y 12 años de edad y 3) haber estudiado español en casa o haber tomado uno o más cursos de español¹². El sexo de los participantes no se tomó en cuenta ya que, por la naturaleza anónima de la encuesta, se desconocen.

Preguntas del cuestionario

En el cuestionario, los participantes recibieron diez preguntas para contestar de manera “autobiográfica”, basados en sus experiencias personales en relación al español. Tal como se mencionó anteriormente, las respuestas “autobiográficas” permiten ver la dinámica de la clase desde la perspectiva de los estudiantes. Las preguntas #1, #2, #3, #4 y #5 buscan conocer los antecedentes que tienen los estudiantes en relación al español. Como por ejemplo, la pregunta número uno (1) nos permite clasificar a los participantes y reconocer aquellos que son usuarios de L1/L2. Con la pregunta número dos (2) podemos saber de dónde proviene el origen hispano. La pregunta número tres (3) sirve para determinar qué

¹² Originalmente, el objetivo era obtener los resultados de participantes que hubieran tomado cursos de español durante su educación postsecundaria; sin embargo, la mayoría de los participantes habían estudiado español en casa, en la escuela primaria o secundaria.

idiomas utilizan los participantes en su entorno cotidiano. La pregunta número cuatro (4) nos permite saber con cuáles de los idiomas los informantes se sienten más cómodos en utilizar. La pregunta número cinco (5) es para saber qué tipo de formación han recibido los informantes. Por otro lado, con las preguntas #6, #7 y #8 se pretende que los participantes describan sus experiencias vividas en los cursos de español, es decir, conocer qué tipos de actividades han sido utilizadas en los cursos, con la pregunta número seis (6). También conocer los resultados obtenidos y si estos han sido satisfactorios. La pregunta número ocho (8) nos permite saber si los informantes consideran que los cursos de español ofrecen ventajas o desventajas. Por último, las preguntas #9 y #10 permiten que los estudiantes expresen sus opiniones y sugerencias con respecto a los cursos de español, y la necesidad de estos cursos para los hispanos. Con la pregunta número nueve (9) podemos saber qué opinan de las clases y qué sugieren para mejorarlas. Con la pregunta número diez (10) podemos saber si los informantes consideran que los cursos son necesarios y adecuados para ellos. A continuación, presentamos las preguntas, en español, pero existe igualmente una versión en francés y otra en inglés¹³:

1. ¿Naciste en Canadá? Sí / No.

Si no naciste en Canadá, ¿a qué edad llegaste? _____ meses / años.

¹³ La copia original del cuestionario empleado en el trabajo de campo aparece en el Anexo 1, en sus versiones española, francesa e inglesa.

2. De tu familia, ¿quién es de origen hispano? Padre / Madre / Ambos / Ninguno. Si tus abuelos migraron a Canadá antes que tus padres, ¿qué edad tenían tus padres cuando llegaron? _____ años.
3. Cuando hablas con (1) tus padres, con (2) tus hermanos y con (3) tus amigos, ¿qué idioma usas normalmente? ¿Español, francés, inglés, otros idiomas o utilizas varios? Cuéntanos un poco.
4. ¿Te sientes más cómodo cuando hablas español o cuando lo escribes? ¿comprendes mejor cuando te hablan o cuando lees en español? Dinos qué es más fácil y qué es más difícil para ti.
5. ¿En dónde has estudiado español? (en la escuela primaria, en la secundaria, en el CEGEP y/o en la universidad) ¿Por cuánto tiempo? Cuéntanos un poco los motivos que te llevaron a estudiar español.
6. ¿Cuáles son las actividades más comunes en tu clase de español (ejercicios de gramática, lectura, conversación, ejercicios en parejas, en grupo, juegos, etc.)? Descríbelos un poco. Igualmente, danos tu opinión a cerca de los libros que tienes (nombre del libro, cómo son los ejercicios, etc.). ¿Qué encuentras de bueno y/o malo en estas actividades y en los libros?
7. ¿Te sientes satisfecho con los resultados que has obtenido en tus cursos de español? Cuéntanos a cerca de tus resultados, ¿qué o quién contribuyó a obtener buenos o malos resultados (el libro, las actividades, el curso, el profesor, tu familia, tus amigos, etc.)? y dínos ¿Por qué?

8. Según tu experiencia, ¿estudiar español te ofrece ventajas y/o desventajas? ¿en qué sentido (para viajar; para optar por un mejor trabajo ahora o en el futuro; para hablar con familiares y/o amigos; por placer u otras razones)? Explícanos un poco.

9. ¿Qué opinas de las clases de español? ¿Qué te parece que está bien y qué cambiarías para que fueran mejores (el libro, las actividades, el estilo de los profesores, el contenido de los cursos, etc.)? Explícanos cómo crees que se podrían mejorar las clases (este cuestionario es completamente anónimo).

10. ¿Consideras que es necesario tomar cursos de español? ¿los cursos son adecuados para ti? ¿el nivel es el correcto? Explícanos un poco por qué.

4. Análisis de los datos

Una vez obtenidas las respuestas de todos los participantes, se pasó al análisis de los resultados. Para realizar este aspecto, las respuestas fueron clasificadas por categorías teniendo en cuenta una codificación por ejes (*axial coding*), tal y como ha sido propuesto por Strauss y Corbin (1998). Es decir, se agrupan aquellas respuestas que compartan aspectos en común. La división por categorías permite reconocer qué fenómenos presentan los resultados. Por esta razón, no se pudo predeterminar las categorías al comienzo del proyecto. En otras palabras, las categorías aparecieron cuando se compararon las respuestas. Una vez clasificadas las respuestas en categorías, se pasó a una segunda clasificación. Esta consiste en agrupar, dentro de las categorías, las respuestas similares y se crearon así subcategorías. Con la información obtenida de las subcategorías se pudo determinar el qué, porqué, cómo, dónde y/o cuándo ocurren los fenómenos. De este modo, se pudo analizar con mayor facilidad las respuestas y obtener una explicación mucho más detallada a partir de los resultados obtenidos (Strauss y Corbin 1998).

4.1 Descripción de la muestra final

Para llevar a cabo nuestro trabajo de campo repartimos cien (100) cuestionarios entre los estudiantes de X e Y, de los cuales obtuvimos la respuesta de treinta (30) informantes. Dentro de estos treinta (30) sujetos participantes, encontramos personas de diferentes edades, por lo que seis (6) de ellos no calificaron dentro de los criterios de

selección establecidos. Por esta razón, se consideraron las respuestas de veinticuatro (24) de los treinta (30) participantes para el análisis de este estudio.

Dos son los motivos por los que no tomamos en cuenta a estos seis participantes: la edad y la educación que tuvieron. Tal es el caso del informante número #21 que, aunque no lo especifica en el cuestionario, según sus respuestas se puede determinar que es muy joven para el criterio de edad requerido. Los participantes #6, #7, #11, #13 y #25 tampoco resultan aptos para la encuesta, porque son adultos que tuvieron una educación formal en español en sus países de origen. Estos participantes llegaron a Canadá entre los 17 y los 30 años de edad, por tanto no son usuarios estrictos de L1/L2. El informante número #11 no especifica la edad, pero menciona ser adulto, y él mismo reconoce que no califica para la investigación.

Entre los veinticuatro (24) participantes aptos para nuestro estudio contamos con once sujetos nacidos en Canadá y uno nacido en Suecia (#26). En realidad, para los fines de este estudio no es importante conocer si la persona nació específicamente en Canadá o no; en realidad, lo relevante es saber qué tipo de contacto ha mantenido con el español desde su nacimiento en un país no hispanohablante. Es decir, necesitamos saber si el participante creció durante su infancia como usuario de L1/L2. Por tanto, y a efectos de nuestro estudio, consideraremos al informante número #26 como uno de los participantes nacidos en Canadá. De este modo, contamos con once (11) participantes nacidos en un país cuya lengua dominante u oficial no es el español. Por otro lado, contamos con trece (13) participantes que nacieron en diferentes países de habla hispana y que llegaron a Canadá

entre los 3 meses y los 12 años de edad. Por ende, pueden ser considerados como usuarios de L1/L2.

4.2 Resultados

4.2.1 Resultados de la pregunta número 1

Los veinticuatro (24) informantes fueron finalmente clasificados en dos grupos, según dos criterios: 1) los nacidos en Canadá y 2) los nacidos fuera de Canadá, en un país hispanohablante. Las edades que tenían los informantes al llegar a Canadá van desde los 6 meses a los 12 años de edad.

Recordamos la pregunta #1, y presentamos estos datos en la siguiente tabla resumen. En la tabla número uno (1) podemos ver la edad que tenía el informante cuando llegó Canadá:

Pregunta #1

¿Naciste en Canadá? Sí / No.

Si no naciste en Canadá, ¿a qué edad llegaste? _____ meses / años.

Tabla 1. Distribución de los informantes.

Nacidos en Canadá		Nacidos en un país hispano	
1	20	3 (9)	17 (11)
2	26*	4 (10)	22 (4)
10	27	5 (5)	23 (10)
16	29	8 (5)	24 (6 meses)
18	30	9 (8)	28 (12 meses)
19		12 (5-13)	
		14 (?)*	
		15 (12)	
Total: 11 sujetos		Total: 13 sujetos	

* El participante 26 nació en Suecia. A pesar de que se pregunta específicamente si el participante ha nacido en Canadá, lo que se espera saber es si ha nacido en un país cuya lengua dominante no sea el español.

* El informante 14 no indica la edad que tenía cuando llegó a Canadá, pero conforme a sus respuestas a lo largo de las otras preguntas del cuestionario, se puede determinar que llegó de temprana edad.

4.2.2 Resultados de la pregunta número 2

Pregunta #2

De tu familia, ¿quién es de origen hispano? Padre / Madre / Ambos / Ninguno. Si tus abuelos migraron a Canadá antes que tus padres, ¿qué edad tenían tus padres cuando llegaron?

_____ años.

Con la pregunta número dos queremos determinar cuál de los padres del informante es de origen hispano y cuántas generaciones han pasado desde que su familia inmigró a Canadá. Con estos resultados queremos comprobar, en primer lugar, si existe alguna diferencia entre los informantes que son descendientes de hispanos, por parte de ambos padres, y aquellos que tienen la herencia hispana a través de sólo uno de los padres. En segundo lugar, queremos conocer si el español ha sido heredado por una o varias generaciones. Al no ser relevante para esta investigación, no se preguntó a los participantes el país de origen. Sin embargo, algunos lo especificaron en sus respuestas.

Los 24 informantes son todos descendientes directos de hispanos, sea uno o ambos padres que hayan nacido fuera de Canadá. Ninguno de los informantes reportó que hubieran sido los abuelos quienes hubieran inmigrado en primer lugar a Canadá; por tanto, todas las muestras con las que contamos para esta investigación son de hablantes de herencia de primera generación.

En cuanto a la información sobre el origen hispano, la mayoría de los informantes, 17 de ellos (#2, #3, #4, #5, #8, #9, #12, #15, #17, #18, #22, #23, #24, #26, #27, #28 y #30), respondió que ambos padres son hispanos nacidos en el extranjero. De los siete restantes, 4 (#10, #16, #19 y #29) afirmaron que son de origen hispano por parte materna y 3 (#1, #14 y #20) por parte paterna.

Estos resultados nos permiten comenzar a crear similitudes y diferencias entre los informantes, para luego establecer algunas comparaciones entre sus respuestas en las siguientes preguntas del cuestionario. De esta manera podremos comenzar a clasificar las

categorías y las subcategorías, tal y como sugieren Strauss y Corbin (1998), en tres categorías: 1) descendientes de madre hispana, 2) descendiente de padre hispano, y 3) descendientes de ambos padres hispanos.

En los resultados de la pregunta número 3 mostraremos las subcategorías que nacen a partir de las categorías creadas según las respuestas de la pregunta número 2.

A continuación presentamos la tabla número dos (2), la cual nos permite ver la clasificación de las categorías mencionadas anteriormente en esta sección.

Tabla 2. Clasificación según la procedencia del origen hispano.

Descendiente de madre hispana	Descendiente de padre hispano	Descendiente de padres hispanos (ambos)	
10	1	2	17
16	14	3*	18
19	20	4	22
29		5	23
		8	24
		9	26
		12	27
		15	28
			30
Total: 4 sujetos	Total: 3 sujetos	Total: 17 sujetos	

* El informante #3 afirma que su padre nació en Argentina y que su madre fue criada en Argentina desde temprana edad, por lo que se considera hispanohablante.

* Los participantes #13 y #21, que no son considerados para las estadísticas, informan que su madre es de origen hispano. Los participantes #6, #7, #11 y #25 respondieron que ambos padres son de origen hispano.

4.2.3 Resultados de la pregunta número 3

Pregunta #3

Cuando hablas con (1) tus padres, con (2) tus hermanos y con (3) tus amigos, ¿qué idioma usas normalmente? ¿Español, francés, inglés, otros idiomas o utilizas varios? Cuéntanos un poco.

Con la pregunta número tres del cuestionario buscamos conocer qué idiomas utilizan los participantes en su entorno familiar y entre los amigos. Estos resultados los compararemos con los resultados de la pregunta número 2 para determinar qué diferencia existe entre los informantes cuyos padres (ambos) son de origen hispano y aquellos a los que les llega el origen hispano por parte de la madre o del padre solamente. De este modo, podremos comprobar igualmente qué influencia han mantenido los padres sobre los hijos en cuanto al idioma que utilizan con mayor frecuencia como usuarios de L1/L2.

Uso del español con los padres

Al comparar las respuestas de la pregunta número 2, vemos que de los cuatro informantes (#10, #16, #19 y #29) cuyo origen hispano proviene de la madre, uno (#29) utiliza solamente el español para hablar con sus padres (ambos), dos de estos (#10 y #19)

hablan exclusivamente en español con su madre y solamente uno (#16) utiliza el francés y el español para hablar con su madre.

Si comparamos los resultados anteriores con las respuestas de los informantes cuyo origen hispano lo heredan de su padre (#1, #14 y #20), vemos que existe una gran diferencia. En efecto, los tres participantes afirman que utilizan solamente el francés en casa.

No obstante, es importante recalcar que de los diecisiete informantes cuyos padres (ambos) son hispanos, cuatro de ellos (#3, #27, #28 y #30) utilizan el español y el francés, y uno (#8) utiliza el español, el francés y el inglés cuando habla con sus padres. Por tanto, doce (#2, #4, #5, #9, #12, #15, #17, #18, #22, #23, #24 y #26) de los 24 participantes utilizan solamente el español en casa.

Al comparar los datos entre las categorías de clasificación creadas según las respuestas de la pregunta número 2, a saber: 1) descendientes de madre hispana, 2) descendiente de padre hispano y 3) descendientes de ambos padres hispanos, podemos observar algunas diferencias interesantes. Una de estas es que existen algunos usuarios de L1/L2 que no utilizan solamente el español en el hogar cuando ambos padres son de origen hispano. No obstante, los usuarios de L1/L2 cuyo origen hispano proviene del padre, expresan que no utilizan el español en casa. En el caso de los informantes cuya madre es de origen hispano, tienden a utilizar más el español, tanto en su casa como en otros entornos. La consecuencia directa que podemos obtener, como es de esperarse, es que si el origen hispano proviene del padre solamente, es más factible que ocurra una pérdida del español.

Estos resultados los podemos ver en las tablas número tres y cuatro (3 y 4) a continuación.

Tabla 3. Informantes que utilizan sólo un idioma con los padres.

	Solamente español	Solamente inglés	Solamente francés
El padre		10 19	
Totales	0 sujetos	2 sujetos	0 sujetos
La madre	10 19		
Totales	2 sujetos	0 sujetos	0 sujetos
Los padres	2 17 4 18 5 22 9 23 12 24 15 26 29		1 14 20
Totales	13 sujetos	0 sujetos	3 sujetos

Tabla 4. Informantes que utilizan más de un idioma con los padres.

	español / inglés	español / francés	español / inglés / francés	inglés / francés
El padre				
Totales	0 sujetos	0 sujetos	0 sujetos	0 sujetos
La madre		16		
Totales	0 sujetos	1 sujeto	0 sujetos	0 sujetos
Los padres		3 27 28 30	8	
Totales	0 sujetos	4 sujetos	1 sujeto	0 sujetos

Uso del español con los hermanos

En cuanto a la relación que mantienen los informantes con sus hermanos, podemos observar que los resultados son muy distintos. De los cuatro informantes cuya madre es de origen hispano (#10, #16, #19 y #29), uno (#19) utiliza el español y el francés para comunicarse con sus hermanos, otro de estos cuatro informantes (#10) utiliza solamente el inglés y los otros dos (#16 y #19) utilizan el francés solamente para comunicarse con sus hermanos. Al comparar estos datos con aquellos de los informantes cuyo origen hispano

proviene por parte del padre (#1, #14 y #20), podemos observar que los resultados son similares. Estos tres informantes se comunican solamente en francés con sus hermanos.

Por otro lado, comprobamos que ocho de estos informantes (#1, #2, #5, #14, #16, #20, #29 y #30) utilizan solamente el francés para comunicarse con sus hermanos, y uno (#10) emplea solamente el inglés en el mismo contexto. De manera que 9 de los 24 informantes no se comunican en español con sus hermanos. En resumen, por los datos suministrados del cuestionario, sólo 4 (#9, #12, #23 y #26) de los participantes hablan solamente en español con sus hermanos, otros 8 (#3, #15, #17, #18, #19, #24, #27 y #28¹⁴) afirman que se comunican en español y en francés con sus hermanos, y 3 (#4, #8 y #22) usan los tres idiomas (español, inglés y francés) cuando se comunican con sus hermanos. Al ver estos resultados, nos llama la atención que uno de los fenómenos que se puede presentar con frecuencia entre los hablantes de L1/L2 es la inferencia con una de las lenguas dominantes y, sin embargo, solamente dos informantes (#18 y #28) afirman que al hablar “mezclan” el español con el francés cuando hablan con sus hermanos y amigos.

Con estos resultados podemos comprobar que la relación con los hermanos es distinta a la relación con los padres en cuanto al idioma que utilizan los informantes. Indiferentemente de dónde provenga el origen hispano del informante (del padre, de la madre o de ambos), los informantes tienden a utilizar más otros idiomas que el español. Igualmente, podemos conocer que para esta preferencia en el uso de las lenguas no influye el hecho de haber

¹⁴ El informante #28 no indicó qué idioma hablaba con sus hermanos, ni explica la posible causa (si es hijo único, si no tiene trato alguno con ellos, etc.).

nacido en Canadá o el haber llegado a cierta edad. Observemos, además, de nuevo a las respuestas en la pregunta número 1 de los 4 informantes que afirman utilizar solamente el español con sus hermanos. En efecto, el informante número #9 llegó a los 8 años de edad; el #12 a los 5 años, vivió en Canadá hasta los 13 años regresó a su país de origen y volvió de nuevo a Canadá a los 23; el participante número #23 llegó a los 10 años, y por último el #26 nació y vivió en Suecia hasta los 4 años, vivió en su país de origen hasta los 8 años que llegó a Canadá. Al comparar las edades que tenían estos informantes con las de otros participantes (#3, #4, #8, #15, #17, #19, #22, #24 y #27) vemos que muestran un patrón muy similar; algunos nacieron en Canadá, mientras que otros contestan que llegaron al país entre los 6 meses y los 4, 5, 9, 10, 11 y 12 años de edad. De esta manera, podemos observar que la edad en la que llegaron a Canadá tampoco es un factor influyente en la preferencia de la lengua que se utiliza entre hermanos. Es necesario investigar detalladamente y comparar la situación de los usuarios de L1/L2 en Canadá con los otros estudios realizados anteriormente para ver si existe alguna diferencia entre estos.

Tabla 5. Informantes que utilizan sólo un idioma con los hermanos.

	Solamente español	Solamente Inglés	Solamente francés	
Con hermanos	9	10	1	16
	12		2	20
	23		5	29
	26		14	30
Totales	4 sujetos	1 sujeto	8 sujetos	

Tabla 6. Informantes que utilizan más de un idioma con los hermanos.

	español / inglés	español / francés	español / inglés / francés	inglés / francés
Con hermanos		3 19 15 24 17 27 18* 28*	4 8 22	
Totales	0 sujetos	8 sujetos	3 sujetos	0 sujetos

* 18: -J'ai une soeur aînée et avec elle je parle un mélange entre espagnol et le français.

* 28: -Avec ma famille ainsi qu'avec mes amis je mélange souvent le français et l'espagnol.

Uso del español con los amigos

Al observar de nuevo las respuestas de los cuatro informantes (#10, #16, #19 y #29) cuyo origen hispano proviene de la madre, se observa que solamente un informante (#19) utiliza exclusivamente el francés para comunicarse con sus amigos, uno de ellos (#10) utiliza el inglés y el francés al hablar con sus amigos, y los otros dos informantes (#16 y #29) solamente hablan en francés con sus amistades. En cuanto a los tres informantes cuyo origen hispano proviene del padre (#1, #14, y #20), observamos que el sujeto #1 utiliza el inglés y el francés para hablar con sus amigos. El participante número #14 no utiliza otra lengua que el francés y por último, el informante número #20 afirma que utiliza más el francés para hablar con sus amigos y dependiendo del entorno utiliza el español con sus colegas de trabajo.

Al relacionar estos resultados con los obtenidos en la pregunta número 2, podemos determinar de nuevo que existe una mayor tendencia a la pérdida del español cuando el origen hispano proviene del padre del informante, y que existe menos pérdida del español cuando el origen hispano proviene de la madre. Aquellos informantes cuyos padres (ambos) son de origen hispano tienden a utilizar más el español, tanto en casa como con los amigos. No obstante, la situación del entorno particular de cada usuario de L1/L2 influye en estos resultados.

Estos datos se deben relacionar necesariamente con la lengua en la que los informantes estuvieron, o están, escolarizados, pues los primeros contactos de todo hablante con nuevas personas fuera del ámbito familiar y con amigos se realizan a través de la escuela utilizando una de las lenguas dominantes. Además, no podemos olvidar la situación especial que se produce en Quebec, donde el sistema público obliga a que la escolarización primaria y secundaria de los hijos de inmigrantes y de francófonos se haga en francés, con algunas excepciones en la que los estudiantes pueden asistir a colegios anglófonos¹⁵. En cuanto a los Cégeps, los estudiantes tienen la opción de escoger la lengua de estudio entre las lenguas dominantes, el inglés y el francés.

Igualmente, necesitamos mantener presente que debido a la naturaleza del ambiente multicultural que existe en Montreal, la mayoría de los habitantes están expuestos al contacto con otros idiomas y por ende pueden adquirir otras lenguas con cierta facilidad. No es difícil encontrar en Montreal personas que hayan adquirido L1 en casa y en el colegio adquieran una o las dos lenguas dominantes y posteriormente adquieran una cuarta

¹⁵ Según lo estipula la Ley provincial 101.

o quinta lengua en estudios postsecundarios. Es decir que una persona que haya llegado de temprana edad o que haya nacido en Canadá de padres inmigrantes, hablará primero su L1. Obligatoriamente, si es escuela pública, esta persona tiene que atender a una escuela francófona. Es posible que esta persona aprenda inglés con los amigos o en el Cégep. Luego, tanto en el Cégep como en la universidad, esta persona podría tomar unos de los cursos que normalmente se ofrecen; es decir: árabe, alemán, español, griego, hebreo, italiano, mandarín o portugués. Así pues, en el caso de Canadá, y específicamente en Montreal, podemos constatar que los usuarios de L1/L2 no se limitan a la L1 y a la o las lenguas dominantes, sino que también usan otras L2 o una o varias terceras lenguas. Este caso lo podemos observar con el informante número #18 quien afirma que ha adquirido el portugués y con sus amigos habla en español, inglés, francés y portugués. Esta es otra de las razones por las cuales se debería estudiar en mayor profundidad la situación de los usuarios de L1/L2 en Canadá.

Tabla 7. Informantes que utilizan sólo un idioma con los amigos.

	Solamente español	Solamente inglés	Solamente francés
Con amigos			2 19 4 24 14
Totales	0 sujetos	0 sujetos	5 sujetos

Tabla 8. Informantes que utilizan más de un idioma con los amigos.

	español / inglés	español / francés	español / inglés / francés	inglés / francés
Con amigos	12	16	28	3
	18	20	29	22
				8
				23
				26
			30	1
			17	5
				10
Totales	2 sujetos	4 sujetos	9 sujetos	3 sujetos

4.2.4 Resultados de la pregunta número 4

Para poder mejorar la calidad de la enseñanza y aprendizaje del español para los usuarios de L1/L2, es imperativo saber cuáles son sus necesidades. De modo que para contribuir con la ardua tarea de determinar dichas necesidades, hemos creado la pregunta número 4 con la intención de conocer la opinión de los propios usuarios. A continuación recordamos la pregunta número 4:

Pregunta #4

Actualmente, ¿te sientes más cómodo cuando hablas español o cuando lo escribes? ¿Comprendes mejor cuando te hablan o cuando lees en español? Dinos qué es más fácil y qué es más difícil para ti.

Percepción de la facilidad/dificultad en la expresión oral en español

Los resultados obtenidos demuestran que los informantes no consideran la expresión oral como un problema que requiera mucha atención, ya que solamente 5 de los

24 informantes (#1, #15, #16, #24¹⁶ y #27) expresan que la comunicación oral es difícil para ellos. Mientras que la mayoría, 19 de los participantes (#2, #3, #4, #5, #8, #9, #10, #12, #14, #17, #18, #19, #20, #22, #23, #26, #28, #29 y #30) considera que no tienen dificultad para expresarse oralmente, tal y como aparece reflejado en la tabla número nueve (9), más abajo.

Al comparar los resultados que hemos obtenido en esta investigación con aquellos obtenidos en otros estudios podemos observar que estos difieren en las conclusiones. Los estudios realizados por Acevedo (2003) y Said-Mohand (2005) determinan que los usuarios de L1/L2 presentan dificultad en la producción oral. Sin embargo, no podemos omitir que esta diferencia en los resultados obtenidos pueda ser originada por la realidad y por el contexto en que se encuentren los informantes.

En otras palabras, debemos considerar varios aspectos sociolingüísticos y socioculturales que puedan influir en los datos obtenidos. Uno de estos aspectos es el lugar geográfico en donde se llevó a cabo la investigación. Las características lingüísticas de los lugares en donde se realicen las investigaciones se reflejan en la realidad misma de los informantes. Por ejemplo, si existe una o varias lenguas dominantes y la influencia que puedan tener sobre los usuarios de L1/L2, así como el estatus de la L1 en comparación con las lenguas dominantes y el número de habitantes que comparten la misma L1 no dominante. Otro factor influyente es el número de generaciones que han heredado la L1 y si ha habido

¹⁶ El informante #24 da a entender en su respuesta que presenta dificultad al hablar, ya que se siente cómodo “cuando lo escrib[e], cuando [le] hablan”.

detrimento de la lengua. Por otro lado, no podemos omitir entre los factores que influyen el nivel de estudio que hayan recibido los sujetos hasta el momento en que participaron en la investigación. Por último, consideramos que otro factor que nos ha hecho obtener resultados diferentes a otros estudios es la calidad de la producción oral que los investigadores obtienen de los estudios cualitativos realizados a usuarios de L1/L2, y la calidad de la expresión oral que los informantes valoran para afirmar que se sienten cómodos (como indicaba la pregunta) para considerar que no tienen dificultad en hablar español. Es decir, nosotros tomamos en cuenta la percepción que tienen los usuarios de L1/L2 de su propia calidad en la expresión oral. Esto comprueba la diversa realidad que existe entre los usuarios de L1/L2.

Tabla 9. Percepción de la facilidad/dificultad en la expresión oral en español.

	Fácil		Difícil	Otro valor
Expresión oral	2	18	1	
	3	19	15	
	4	20	16	
	5	22	24*	
	8	23	27	
	9	26		
	10	28		
	12	29		
	14	30		
	17			
Totales	19		5	

* 24: Cuando lo escribo, cuando me hablan.

Percepción de la facilidad/dificultad en la expresión escrita en español

En cuanto a la expresión escrita, observamos unos resultados interesantes. De los 24 informantes cuya participación fue incluida en las estadísticas del estudio 13 afirman que no presentan dificultad en la expresión escrita en español (#4, #5, #8, #9, #10, #12, #15, #20, #23, #24, #26, #29 y #30). Sin embargo, tres de ellos (#4, #5 y #23) escribieron sus respuestas en francés, y tres de los mismos que afirman que no tiene dificultad en escribir en español dieron sus respuestas en inglés (#8, #10 y #12). Curiosamente, el informante número #22 considera que “lo mas (sic) difícil (sic) del español es escribirlo”; sin embargo, escribe sus respuestas en español.

Como cabría esperar, las respuestas a esta pregunta son muy subjetivas, puesto que el grado de dificultad o facilidad en escribir en español depende de la percepción de cada uno de los participantes; y por ende, habría que hacer otras investigaciones que estudien con más detenimiento las características de la expresión escrita de los usuarios de L1/L2. Es probable que el informante número #22 considere que escribir en español sea difícil por la ortografía, pues bien podemos observar la falta de dos tildes en una corta frase de siete palabras. Mientras que el informante número #15 (por tomar un ejemplo entre otros casos similares) en sus respuestas escritas en español afirma que “lo más fácil es cuando escribo”. Sin embargo, encontramos varias faltas ortográficas de diferentes tipos en sus respuestas, como la ausencia de tildes (*interes*, *haciamos*, *mi*, *deberia*), la confusión del uso de las letras *c*, *s* y *z* (*conosco*, *mesclamos*, *memorisación*, *quize*), algunos galicismos

(*comprehensión por comprensión, non por no, amejorar por mejorar, hispanófonos por hispanohablantes*).

Al observar las respuestas dadas por los informantes, que afirman que no les resulta incómodo escribir en español, y las muestras de su expresión escrita aquí expuestas encontramos una discrepancia considerable. Es plausible que esta discrepancia se origine en el registro de la lengua; es decir, que para satisfacer sus necesidades actuales, que pueden estar limitadas al uso de conversaciones por Internet, mensajes de texto u otro medio, lo pueden hacer de un modo no muy elaborado. De esta manera, el escribir en español, no les resultaría difícil o no se sentirían incómodos. Sin embargo, es posible que para escribir las respuestas de este cuestionario sientan que no dominan el vocabulario y la estructura del registro que consideran necesario.

Tabla 10. Percepción de la facilidad/dificultad en la expresión escrita en español.

	Fácil		Difícil		Otro valor
Expresión escrita	4*	20	1	18	13*
	5*	23*	2	19	
	8*	24	3	22*	
	9	26	14	27	
	10*	29	16	28	
	12*	30	17		
	15*				
Totales	13		11		*

* 4: Je me sens à l'aise quand j'écris en espagnol. Escribe en francés.

- * 5: Écrire en espagnole (sic) n'est pas difficile pour moi, mais défois (sic) je fais quelques erreurs. Escribe en francés.
- * 8: Both are easy to do, as what it is for the writting (sic); its (sic) easy for me but I may not write it perfectly. Escribe en inglés.
- * 10: All three languages are similar for me. Writting (sic) is a little bit easier for me in english (sic), but I am comfortable speaking all three.
- * 12: I feel just as comfortable in writing/ speaking / communicating in Spanish + English. I'm completely bilingual.
- * 15: Me siento más cómodo cuando escribo. No sé porque, pero así es. Lo más fácil es cuando escribo, me da una gran libertad de creación y un medio para utilizar el vocabulario que tengo.
- * 22: Me siento comoda (sic) hablando y escribiendo. Comprendo cuando me hablan y cuando leo. Lo mas (sic) dificil (sic) del español es escribirlo.
- * 23: Je suis confortable, dans les trois langues.

Percepción de la facilidad/dificultad en la comprensión auditiva en español

En lo que respecta a la comprensión auditiva, los resultados que hemos obtenido no resultan muy sorprendentes. Entre los veinticuatro informantes, veinte (#3, #4, #5, #8, #9, #10, #12, #15, #17, #18, #19, #20, #22, #23, #24, #26, #27, #28, #29 y #30) consideran que su comprensión auditiva es fácil.

De los cuatro sujetos restantes, uno (#2) afirma tener cierta dificultad en la comprensión auditiva. El caso de este informante se debe a la carencia de conocimiento cultural y del vocabulario comúnmente utilizado entre los jóvenes. Este hecho se puede apreciar en sus propias palabras, cuando dice que tiene dificultad “quand on me parle avec des expressions du registre populaire ou avec d'autres jeunes il m'est plus difficil (sic) de comprendre. Par

exemples il y a des blagues qui me prennent du temps pour les décoder”. Por otro lado, el informante número #14 afirma que comprende bien, pero expresa que tiene cierta dificultad al decir que “je comprends mieux quand on me parle, mais pas trop vite”.

Al observar estos resultados obtenidos podemos determinar que la dificultad en la comprensión auditiva del español es un problema que afecta a pocos de nuestros informantes y que, como destreza, se debe trabajar en el aula, pero no es necesario hacer demasiado énfasis en ella.

Tabla 11. Percepción de la facilidad/dificultad en la comprensión auditiva en español.

	Fácil			Difícil	Otro valor
Compresión auditiva	3	15	24	1	
	4	17	26	2*	
	5	18	27	14*	
	8	19	28	16	
	9	20	29		
	10	22	30		
	12	23			
Totales	20			4	

* 2: ...quand on me parle avec des expressions du registre populaire ou avec d'autres jeunes il m'est plus difficile (sic) de comprendre. Par exemples il y a des blagues qui me prennent du temps pour les décoder.

* 14: Je comprends mieux quand on me parle, mais pas trop vite.

Percepción de la facilidad/dificultad en la comprensión escrita en español

Los resultados que obtuvimos de la percepción de la comprensión escrita son similares a los resultados de la comprensión auditiva. De los veinticuatro participantes, diecisiete (#2, #3, #4, #5, #8, #9, #10, #12, #14, #17, #19, #22, #23, #26, #28, #29 y #30) afirman que no se les presenta dificultad alguna en la comprensión al leer en español. Por otro lado, cinco de los participantes (#1, #15, #16, #20 y #27) consideran que la lectura en español es difícil. La dificultad se basa principalmente en la falta de vocabulario. En cuanto a los otros dos participantes (#18 y #24) no especificaron si se les dificulta la comprensión escrita en español.

Tabla 12. Percepción de la facilidad/dificultad en la comprensión escrita en español.

	Fácil			Difícil	Otro valor
Comprensión escrita	2	10	23	1	18
	3	12	26	15*	24
	4	14	28	16*	
	5	17	29	20*	
	8	19	30	27	
	9	22			
Totales	17			5	2

* 15: Creo que lo más difícil es leer, por distintas razones. A veces el vocabulario es específico y si no lo conozco (sic), entonces no lo comprendo.

* 16: ...beaucoup de difficultés à lire un livre en espagnol.

* 20: Comprendo mejor cuando me hablan que cuando leo, pero eso me pasa en todos los idiomas, puedo concentrarme mejor en una conversación que en un texto.

4.2.5 Resultados de la pregunta número 5

Pregunta #5

¿En dónde has estudiado español? (en la escuela primaria, en la secundaria, en el CEGEP y/o en la universidad) ¿Por cuánto tiempo? Cuéntenos un poco los motivos que te llevaron a estudiar español.

Con la pregunta número cinco del cuestionario buscábamos conocer los antecedentes de estudios de español de los informantes. Esto es, identificar si habían estudiado español en casa, durante la educación básica primaria, secundaria o en la educación post-secundaria (Cégep y universidad). A la vez, la pregunta nos permitiría saber si los informantes habían estudiado el español como L1, L2 o como L1/L2. Igualmente, buscábamos conocer por cuánto tiempo habían estudiado español, y las razones que los llevaron a emprender su estudio.

Aprendizaje del español en casa

Al estudiar los resultados, observamos que siete (#2, #5, #16, #23, #28, #29 y #30) de los veinticuatro informantes han aprendido el español en casa. Si tomamos en cuenta el lugar de nacimiento, podemos determinar que no es un factor influyente para que estos informantes hayan aprendido español sólo en casa, ya que cuatro de estos informantes (#2, #16, #29 y #30) nacieron en Canadá y tres de ellos (#5, #23 y #28) llegaron a temprana edad a Canadá. De igual manera, podemos observar que la descendencia no influye entre

estos siete informantes, pues solamente cinco (#2, #5, #23, #28 y #30) afirmaron que ambos padres son de origen hispano. En los otros dos informantes (#16 y #29) el origen hispano proviene de la madre. Estos resultados avalan de nuevo, y podemos resaltar, que si el origen hispano proviene del padre, existe una menor tendencia a que los hijos aprendan español en casa.

Por otro lado se puede observar cómo aquellos que aprendieron el español en casa tienden a no estudiarlo durante sus estudios básicos o postsecundarios. La razón de este hecho podría ser explicado con la respuesta que nos dio el informante número #28, el cual afirma que “au primaire j’ai pris des cours mais j’ai lacher (sic) car c’était un espagnol totalement différent car la personne ne parler (sic) pas le même espagnol que ceux de l’amérique central (sic)”. Otro participante (#30) informa que realizó estudios en español (L1) durante la secundaria. Sin embargo, lo hizo por motivos particulares, pues sus padres decidieron volver a establecerse en El Salvador. El resto de los seis participantes, no estudiaron español.

Aprendizaje del español en la escuela primaria

De los veinticuatro informantes, nueve (#3, #4, #9, #12, #15, #20, #26, #27 y #28) estudiaron español en la escuela primaria. Entre estos nueve participantes, solamente el #28 estudió el español en casa y en la escuela primaria. Como se menciona anteriormente, no continuó estudiando en la escuela porque no se sentía identificado con el español que se utilizaba en clase.

Entre los nueve informantes que estudiaron español en la escuela primaria, dos (#26 y #27) han estudiado español como L2. El resto de estos informantes (#3, #4, #9, #12, #15 y #20) han recibido educación en español como L1. Cinco de ellos (#3, #4, #9, #12 y #15) estudiaron en su país de origen y uno de ellos (#20) estudió en el Instituto de español de Montreal¹⁷.

Obviamente, el lugar de nacimiento es un factor influyente para que estos informantes hayan estudiado español en la escuela primaria. Tal como mencionamos anteriormente, los resultados revelan que la mayoría de estos informantes estudiaron español en la escuela primaria en su país de origen. Igualmente, en el caso de los informantes cuyo origen hispano proviene de los padres (ambos), tienden a recibir la educación primaria en español. Solamente un participante (#20) tiene el origen hispano por parte del padre.

Aprendizaje del español en la escuela secundaria

De los veinticuatro informantes, siete (#1, #9, #12, #14, #19, #20 y #30) estudiaron español en la escuela secundaria. Al considerar de nuevo el lugar de nacimiento, podemos determinar una vez más que no es un factor influyente para que estos siete informantes hayan estudiado español en la escuela secundaria. Observamos que cuatro de estos informantes (#1, #19, #20 y #30) nacieron en Canadá y tres de ellos (#9, #12 y #14) llegaron a temprana edad a Canadá. Igualmente, podemos observar que la descendencia no

¹⁷ Escuela de enseñanza complementaria para hijos de hispanohablantes en Montreal [<http://www.iemtl.com/index.htm>].

influye entre estos siete informantes, porque tres (#9, #12 y #30) de ellos afirmaron que ambos padres son de origen hispano. Cabe recordar que el informante número #30 nació en Canadá. De los cuatro informantes nacidos en Canadá, dos (#1 y #20) son de descendencia hispana por parte del padre y el informante (#19) recibe el origen hispano de la madre.

Aprendizaje del español en el Cégep

Los resultados nos permiten observar que el número de participantes que estudia el español en el Cégep es menor que el número de participantes que estudia en grados de estudio. Entre los veinticuatro informantes, solamente tres (#15, #17 y #18) estudiaron español en el Cégep. De estos tres, dos (#15 y #17) nacieron fuera de Canadá.

En cuanto al origen hispano, los tres informantes tienen el origen hispano por parte de ambos padres. Así que estas dos categorías (lugar de nacimiento y la procedencia de la descendencia hispana) no son factores que influyen a que haya una disminución de estudiantes. Sin embargo, es probable, aunque los resultados no nos den prueba de ello, que el número de estudiantes de español sufra una baja en los estudios de Cégep porque los padres influyen menos en las decisiones de carácter académico de los estudiantes.

Aprendizaje del español en la universidad

Entre los informantes, el número de estudiantes de español en las universidades aumenta, pero sigue siendo menor que el número de informantes que aprenden el español en casa, en la escuela primaria y en la escuela secundaria. De los veinticuatro informantes,

cinco (#8, #10, #12, #15, y #18) estudiaron español en la universidad. Al observar el lugar de nacimiento, nuevamente los resultados revelan que esta categoría no influye en los estudiantes que estudian español en la universidad. De los cinco informantes que han estudiado en la universidad, dos (#10 y #18) nacieron en Canadá y los tres restantes nacieron fuera.

En cuanto a la proveniencia del origen hispánico, observamos que la mayoría de los informantes (#8, #12, #15, y #18) reportan que el origen hispano lo heredan de ambos padres. Solamente un participante (#10) informa que lo hereda de la madre. A pesar de que estos resultados nos muestran la tendencia de los informantes cuyo origen hispano proviene de ambos padres a estudiar español en la universidad, debemos considerar que existen otros factores que pueden influenciar. Uno de estos podría ser que los estudiantes no tienen la opción de escoger español entre los cursos electivos en la universidad. Otro posible factor sería la edad, es posible que varios de los informantes no hayan realizado aún estudios universitarios. Igualmente, se puede considerar como uno de estos factores la falta de motivación o la poca necesidad de mejorar sus conocimientos del español.

Tabla 13. Grado de educación de/en español.

En casa		Escuela primaria		Escuela secundaria		CEGEP	Universidad
2	28	3	20	1	19	15	8
5	29	4	26	9	20	17	10
16	30	9	27	12	30	18	12
23		12	28	14			15
		15					18
Total: 7		Total: 9		Total: 7		Total: 3	Total: 5

Motivos para estudiar español

Para poder determinar los motivos que pueden llevar a los participantes a estudiar español hemos creado cinco categorías basados en sus respuestas. Estas categorías son *Lengua de origen*, *Mejorar el dominio del idioma*, *Interés académico/profesional*, *Interés personal* y *Obligatorio*. De los veinticuatro informantes, trece (#1, #8, #9, #10, #12, #14, #15, #17 #18, #20, #26, #29 y #30) contestaron a una o a más de una de las categorías.

Al observar los resultados obtenidos en cuanto al motivo que ha llevado a los participantes a estudiar español, la principal razón es el deseo de preservar la lengua. Observamos que cinco (#1, #8, #15, #18, #29 y #30) de los trece participantes han estudiado español porque es la lengua de origen. Además, estos participantes expresaron que querían aprender y/o mejorar el idioma para poder acercarse a su familia o porque quisieran enseñarles el idioma a sus hijos. Otro motivo que llevó a los participantes estudiar español y que refleja el deseo

de preservar la lengua es el interés académico/profesional. Dos (#9 y #15) de los cuatro (#9, #15, #17 y #30) que han estudiado español por interés académico/profesional desean ser profesores de español.

Otros participantes estudiaron español porque fueron obligados por sus padres o porque era obligatorio en el colegio en el cual estudiaron. Son cuatro (#14, #19, #20 y #26) los informantes obligados a estudiar español. Sin embargo, uno de ellos (#20) comenzó a estudiarlo de manera obligada y luego continuó estudiando español por interés personal. Igualmente, suman cuatro (#8 #12, #15 y #20) los participantes que estudiaron español por interés personal. Por último, tres (#8, #10 y #15) de los trece informantes dicen que han estudiado español porque quieren mejorar el dominio del idioma. De los resultados obtenidos, observamos que la edad con que llegaron a Canadá no es un factor influyente, pues el informante número #8 llegó a la edad de 5 años, el informante número #10 nació en Canadá y el informante número #15 llegó a los 12 años de edad.

Tabla 14. Motivos para estudiar español.

Lengua de origen	Mejorar el dominio del idioma	Interés académico/profesional	Obligatorio	Interés personal
1 18	8	9	14	8
8 29	10	15	19	12
15 30	15	17	20	15
		30	26	20
Total: 6	Total: 3	Total: 4	Total: 4	Total: 4

4.2.6 Resultados de la pregunta número 6

Pregunta #6

¿Cuáles son las actividades más comunes en tu clase de español (ejercicios de gramática, lectura, conversación, ejercicios en parejas, en grupo, juegos, etc.)? Descríbelos un poco. Igualmente, danos tu opinión a cerca de los libros que tienes (nombre del libro, cómo son los ejercicios, etc.). ¿Qué encuentras de bueno y/o malo en estas actividades y en los libros?

Con la pregunta número 6 buscamos la opinión de los participantes con respecto a los textos materiales y actividades utilizados en los cursos de español. Queremos saber si los informantes consideran que la documentación utilizada en las clases es pertinente, si esta les ayudó a facilitar el proceso de aprendizaje del español como hablante de L1/L2 y qué tipo de ejercicios consideran más conveniente. Sin embargo, reconocemos que es necesario indagar más sobre este tema considerando qué entienden los usuarios de L1/L2 por ejercicio de gramática, actividad comunicativa y demás características de la enseñanza de lenguas.

De los veinticuatro sujetos, solamente quince (#1, #8, #9, #10, #13, #14, #15, #17, #18, #19, #20, #26, #27, #28 y #29) contestaron a esta pregunta. Entre los nueve que no contestaron (#2, #3, #4, #5, #12*, #16, #22, #23 y #24) comparten dos motivos que explican el porqué no lo hicieron. El primer motivo es porque siete de ellos (#2, #5, #12, #16, #22, #23 y #24) no han recibido estudios formales de español como lengua extranjera en un colegio y los otros dos (#3 y #4) no recuerdan qué métodos se utilizaban ni qué tipo de actividades se llevaban a cabo en la clase.

Hemos generalizado dentro del término actividades, para interpretar las respuestas de los quince participantes, los ejercicios de gramática, de lectura, de conversación hechos en parejas o en grupo; igualmente incluimos los juegos y los libros utilizados en clase. En base a los datos obtenidos podemos clasificar las respuestas de los participantes en cuatro categorías: 1) *las actividades utilizadas son pertinentes*, 2) *las actividades utilizadas facilitan al aprendizaje*, 3) *tipo de actividades utilizadas* y 4) *tipo de actividades necesarias*.

Basados en las respuestas de los informantes logramos determinar (según su percepción): 1) si ellos consideran que el material que se utilizó durante sus estudios de español fue adecuado a sus necesidades; 2) si el material utilizado les fue de ayuda para aprender el español; 3) si el tipo de actividades están basados en la comunicación o en la gramática; y por último, 4) qué tipo de actividades consideran los informantes que se deberían utilizar con más frecuencia en el aula para satisfacer sus necesidades.

Entre los quince participantes, cinco (#8, #9, #14, #18 y #29) consideran que las actividades utilizadas en clase son pertinentes. Por otro lado, cinco (#1, #13, #15, #17, #18 y #28) de ellos opinan que las actividades utilizadas en clase no son pertinentes. Al observar los resultados, nos damos cuenta que el informante número #18 responde que las actividades utilizadas en la universidad sí fueron pertinentes, mientras que las actividades utilizadas en el Cégep no lo fueron.

En cuanto a la utilidad de las actividades, cinco informantes (#8, #9, #14, #18 y #29) opinan que las actividades les facilitaron el proceso de aprendizaje. Cuatro participantes

(#1, #15, #17 y #28) opinan lo contrario. En el caso del participante número #18, que evaluaba las actividades utilizadas en el Cégep y aquellas utilizadas en la universidad, afirma que las actividades utilizadas en la universidad facilitan al aprendizaje, mientras que no emite alguna opinión sobre aquellas utilizadas en el Cégep.

Para poder estudiar la opinión de los informantes con respecto a los materiales utilizados en las clases de español que puedan beneficiar el proceso de aprendizaje/enseñanza, hemos tomado en cuenta las respuestas de los participantes para clasificar las clases/actividades en conversacionales y gramaticales. Para facilitar la lectura y el manejo de los resultados, hemos clasificado como conversacionales las actividades que utilizaron en las clases basadas principalmente en la conversación. Por otro lado, llamamos gramaticales aquellas clases cuyas actividades se basan principalmente en ejercicios de expresión escrita, comprensión escrita y en clases de tipo magistral. Sin embargo, es importante recalcar que estas respuestas son subjetivas y que los informantes no están formados para reconocer los tipos de actividades que se utilizan en clase. No obstante, sus opiniones no dejan de ser reveladoras.

Tomando en cuenta las descripciones de informantes, ocho de los quince participantes (#1, #13 #14, #17, #18, #19, #20, #26 y #27) han descrito las actividades como actividades conversacionales. De estos ocho participantes, cuatro (#1, #13, #17 y #18) opinaron que las actividades utilizadas en clase no fueron pertinentes. Igualmente, dos (#1, y #17), de los ocho participantes que describieron las actividades como actividades conversacionales, opinaron que estas no facilitaron al aprendizaje del español.

Por otro lado, observamos que once (#8, #9 #10, #14, #15, #17, #18, #19, #20, #28 y #29) de los quince participantes que respondieron a la pregunta seis del cuestionario describieron las actividades utilizadas en clase como actividades principalmente gramaticales. De estos once informantes, cuatro (#15, #17, #18 y #28) consideraron que las actividades no eran pertinentes. Entre estos cuatro, tres (#15, #17, y #28) opinan que las actividades no facilitan al aprendizaje del español.

Con estos resultados podemos observar que las opiniones de los participantes con respecto a las actividades son semejantes. Es decir que algunos consideran que las actividades principalmente conversacionales no facilitan al aprendizaje y por otro lado un número similar comparte la misma opinión con respecto a las actividades principalmente gramaticales. Sin embargo, cinco de ellos (#1, #8, #14, #18 y #28) sugieren que las actividades utilizadas en los cursos de español sean principalmente gramaticales. Este estudio sólo nos permite obtener como resultados sus opiniones; por esta razón, consideramos que es necesario realizar otro estudio que permita saber si otros usuarios de L1/L2 comparten la misma opinión, y de igual manera, obtener la explicación del porqué de sus puntos de vista.

Tabla 15. Percepción de las actividades desarrolladas en clase.

Las actividades utilizadas son pertinentes		Las actividades utilizadas facilitan al aprendizaje	
<i>Sí</i>	<i>No</i>	<i>Sí</i>	<i>No</i>
8	1	8	1
9	13	9	15
14	15	14	17
18	17	18	28
29	18	29	
	28		
Total: 5	Total: 5	Total: 5	Total: 5

Tabla 16. Tipos de actividades utilizadas en clase y tipo de actividades necesarias.

Tipo de actividades utilizadas			Tipo de actividades necesarias	
<i>Comunicativos</i>	<i>Gramaticales</i>		<i>Comunicativos</i>	<i>Gramaticales</i>
1	18	8 15 20		1 18
13	19	9 17 28		8 28
14	26	10 18 29		14
17	27	14 19		
Total: 8	Total: 11		Total: 0	Total: 5

4.2.7 Resultados de la pregunta número 7

Pregunta #7.

¿Te sientes satisfecho con los resultados que has obtenido en tus cursos de español? Cuéntanos a cerca de tus resultados, ¿qué o quién contribuyó a obtener buenos o malos resultados (el libro, las actividades, el curso, el profesor, tu familia, tus amigos, etc.)? y dinos ¿por qué?

Con la pregunta número 7 buscamos saber cuán satisfechos se encuentran los informantes con los resultados obtenidos en los cursos de español. Queremos saber si estos consideran que los cursos les ayudaron a mejorar sus conocimientos del español. Por otro lado, queremos saber a qué o a quién atribuyen los resultados, sean buenos o sean malos. Es importante recalcar que esta pregunta no nos permite saber si las respuestas varían debido a sus distintas opiniones o a diferentes experiencias personales.

De los veinticuatro informantes, contestaron dieciséis (#1, #3, #8, #9, #10, #12, #14, #15, #17, #18, #19, #20, #26, #27, #28 y #30). Los otros ocho (#2, #4, #5, #16, #22, #23, #24 y #29) no contestaron a la respuesta porque gran parte de ellos han adquirido el español por herencia en casa. De los dieciséis que contestaron, ocho (#3, #9, #15, #19, #20, #26, #27 y #30) consideran que se encuentran satisfechos con los resultados obtenidos en los cursos que han tomado. Dos de los dieciséis participantes (#10 y #14) comentan que se encuentran algo satisfechos. Mientras que los otros seis de los dieciséis participantes (#1, #8, #12, #17, #18 y #28) opinan que no están satisfechos con los resultados.

La satisfacción y el grado de estudio en que han estudiado español

De los ocho participantes (#3, #9, #15, #20, #26, #27 y #30) que opinan que se encuentran satisfechos con los cursos, siete (#3, #9, #15, #20, #26 y #27) han estudiado español en la escuela primaria. Entre estos ocho dos (#9 y #20) continuaron los estudios de español en la escuela secundaria; solamente uno (#30) ha estudiado español en la escuela secundaria sin haber estudiado en la escuela primaria. De los ocho satisfechos, solamente uno (#15) volvió a tomar cursos de español en el Cégep y continuó los estudios en la universidad.

En cuanto a los informantes que opinan que se encuentran algo satisfechos (#10 y #14), uno de ellos ha tomado cursos de español en la escuela secundaria (#14). El otro participante está algo satisfecho con los estudios de español realizados en la universidad (#10).

El número de informantes insatisfechos no se diferencia mucho al número de informantes que se encuentran satisfechos con los resultados obtenidos en los cursos de español. Sin embargo, observamos que la distribución del grado en el cual estudiaron español es diferente.

Entre los siete participantes no satisfechos, dos (#12 y #28) estudiaron español en la escuela primaria. De estos dos participantes, uno (#12) continuó en la secundaria y posteriormente en la universidad. El otro de los dos participantes (#28), solamente estudió en la primaria y no volvió a cursar otros estudios de español.

Entre los informantes que se encuentran insatisfechos con los resultados, dos (#1 y #12) estudiaron español en la escuela secundaria. De los cuales, uno (#1) no ha vuelto a estudiar

español en ningún otro grado académico. En cuanto al otro informante (#12), como ya se mencionó, continuó estudiando español en la universidad.

Con respecto a los estudios de español en el Cégep, dos informantes (#17 y #18) comentan que se encuentran insatisfechos con los resultados obtenidos en los cursos de español. De estos participantes, solamente uno (#18) continuó los estudios en la universidad.

De los siete informantes insatisfechos, cuatro (#8, #12, #13 y #18) han estudiado en español en la universidad. Entre estos cuatro, solamente uno (#8) ha realizado estudios de español exclusivamente en la universidad. Los otros tres participantes (#12, #13 y #18) han estudiado anteriormente en la escuela primaria, secundaria y/o Cégep.

Al observar estos resultados podemos determinar que a medida que aumenta el grado académico en el cual se estudia español, la satisfacción es menor. Es posible que estos resultados se deban a que los cursos no satisfacen las expectativas de los participantes. Esto lo podemos apreciar en la respuesta del informante número #13, estudiante de Comercio internacional que afirma que “Je prends ce cours uniquement pour mieux connaître des termes financiers et non pas pour améliorer ma langue car le cours est élémentaire et j’ai (sic) pas été capable de tirer grand profit”. Podemos observar que a medida que va aumentando el grado de estudio de los informantes, los cursos de español son menos adecuados para los usuarios de L1/L2. Es posible que esto se deba a que varios aprendices usuarios de L1/L2 tienen mayor exposición a la L1 a medida de que van adquiriendo más edad y por ende los cursos que se ofrecen pueden ser elementales para sus conocimientos.

Factores influyentes en los resultados obtenidos en los cursos

Al preguntarle a los informantes a qué o quién atribuyen la obtención de buenos o malos resultados, podemos clasificar sus respuestas en cinco categorías—*profesor, alumnos, familia, libros, y curso*. La categoría *profesor* incluye a los profesores y profesoras que les han enseñado español a los informantes. En la categoría *alumnos*, se considera tanto al informante de manera individual como al grupo de estudiantes que asistieron a las clases de este. La categoría *familia* incluye a los padres, amigos y personas que viven en el entorno de los informantes. La categoría *libros* reagrupa los métodos, los materiales y las actividades utilizados en clase. Por último, en la categoría *cursos* se hace referencias a la materia enseñada en los cursos y el grado de dificultad que se imparte en estos.

Factores que influyen de manera positiva

Pueden ser varios los factores que influyan, de manera positiva o negativa, en el proceso de adquisición de una lengua. Trece de los informantes de este estudio consideran que los profesores, los alumnos, la familia, los libros y los cursos son los principales factores que les han favorecido para obtener buenos resultados en el estudio del español. Sin embargo, los más sobresalientes resultan ser los profesores y los alumnos mismos. De los trece informantes, seis (#1, #9, #10, #15, #17 y #20) opinan que los profesores influyen en los buenos resultados que los estudiantes pueden obtener.

Otro factor que demuestra ser importante son los alumnos mismos. De los trece participantes, cinco (#3, #9, #26, #27 y #30) consideran que su propio interés, su capacidad y su inteligencia influyen en la obtención de buenos resultados en los cursos de español. Este factor es fundamental, pues tomamos la respuesta del informante número #1 que refleja la opinión de varios informantes en la cual explica que a pesar de “la peu de motivation de la part des autres élèves ont contribué à l’échec global du cours”. Sin embargo, agrega que « au niveau personnel j’ai fait des apprentissages importants, mais ceux-ci sont restés superficiels, malgré la bonne volonté et la patience des professeurs ». Así que varios de los informantes, reconocen que si no hay motivación personal difícilmente los resultados serán satisfactorios.

En cuanto a la familia, es otro de los factores que influyen de manera positiva en la obtención de buenos resultados en los estudios de español. Sin embargo, solamente tres (#19, #20 y #26) de los trece participantes comparten esta opinión. Por otro lado, cabe recalcar que entre las cinco categorías que representan los factores influyentes, la categoría la familia es la única que no fue considerada como un factor que puede influenciar de manera negativa.

Con respecto a la categoría libros, solamente dos (#9 y #15) participantes consideran que los libros son un factor influyente. Sin embargo, hay algunos participantes que opinan que la calidad de los libros no es tan importante como la calidad de los profesores. Esta opinión la expresa claramente el informante número #20 cuando dice que “no importa el material

que usa el profesor, si lo sabe usar y sabe llamar la atención de sus estudiantes, éstos últimos progresarán mucho más”.

En lo que respecta a la categoría cursos, dos (#8 y #15) de los ocho participantes que se encuentran satisfechos con los resultados obtenidos en español consideran que los cursos son un factor influyente. El informante número #8 expresa que el contenido de los cursos le ha permitido mejorar sus conocimientos del español. Esta opinión la podemos apreciar cuando comenta que “my Spanish has improved (sic) because I’m starting to know the grammar rules and the correct way to wright (sic)/talk/express myself”. Igualmente el participante número #15 opina que “lo que más me ha ayudado son los cursos, en esto, incluyo también las actividades, los libros y los profesores”. Con estas opiniones observamos que, a pesar de que son pocos los informantes que expresaron las mismas opiniones, no deja de ser importante para los usuarios de L1/L2 el contenido de los cursos.

Factores que influyen de manera negativa

Los factores que influyen de manera positiva a algunos de los informantes son los mismos que influyen de manera negativa a otros. A excepción de la familia, podemos clasificar los factores que influyen de manera negativa en las mismas categorías utilizadas para la clasificación de los factores que influyen de manera positiva. Es decir, los profesores, los alumnos, los libros y los cursos son factores que llevaron a los informantes a obtener malos resultados.

Entre los dieciséis informantes (#1, #3, #8, #9, #10, #12, #14, #15, #17, #18, #19, #20, #26, #27, #28 y #30) que contestaron que se encontraban satisfechos, algo satisfechos o insatisfechos con los resultados obtenidos en los cursos de español, dos (#10 y #15) consideran que los profesores pueden influenciar de manera negativa en los resultados obtenidos en español. Cabe resaltar la respuesta del informante número #15 quien afirma que “lo que más me ha ayudado son los cursos, en esto, incluyo también las actividades, los libros y los profesores”. Sin embargo en la misma respuesta agrega que sus “malas notas las obtuve porque no puse un solo interés (sic) en la materia y además (sic), en esos cursos el profesor era demasiado aburrido o no ponía interés (sic) en lo que enseñaba”. De esta manera observamos que el papel del profesor es muy importante, pues el profesor puede influenciar enormemente de manera positiva, como también lo puede hacer de manera negativa.

Otro factor que influye de manera negativa es lo que hemos categorizado como alumnos. Esta categoría incluye a los informantes y a los otros estudiantes en sus diferentes clases de español. Son cuatro (#1, #8, #13 y #15) los informantes que consideran que su rendimiento en los cursos de español no fueron satisfactorios debido al factor alumnos. Por ejemplo, el informante número #1 afirma que “peu de motivation de la part des autres élèves ont (sic) contribué à l'échec global du cours”. Los otros tres participantes consideran que ellos no estaban lo suficientemente motivados por diversas razones. Tal como lo menciona en su respuesta el informante número #13, “Je prends ce cours uniquement pour mieux connaître des termes financiers et non pas pour améliorer ma langue”. Por otro lado, el participantes

número # 8 dice que sus resultados no son satisfactorios porque “I don’t really study enough”. Por último, el informante número #15 afirma que ha obtenido buenos resultados, pero que en ocasiones no ha estado muy satisfecho y alega que sus “malas notas las obtuve porque no puse un solo interes (sic) en la materia”.

Tabla 17. Satisfacción de los resultados obtenidos de los cursos de español.

Satisfecho		Algo satisfecho		No satisfecho		N/A	
3	20	10		1	17	2	22
9	26	14		8	18	4	23
15	27			12	28	5	24
19	30					16	29
Total: 8		Total: 2		Total: 6		Total: 8	

Tabla 18. Causas que contribuyeron a la obtención de buenos/malos resultados.

<i>Debido a:</i>	Profesor		Alumnos		Familia	Libros	Curso
Buenos resultados	1	15	3	27	19	9	8
	9	17	9	30	20	15	15
	10	20	26		26		
Totales	6		5		3	2	2
Malos resultados	10		1	13		10	15
	15		8	15			18
Totales	2		4		0	1	3

4.2.8 Resultados de la pregunta número 8

Pregunta #8

8. Según tu experiencia, ¿estudiar español te ofrece ventajas y/o desventajas? ¿En qué sentido (para viajar; para optar por un mejor trabajo ahora o en el futuro; para hablar con familiares y/o amigos; por placer u otras razones)? Explicanos un poco.

Con la pregunta número 8 queremos saber si los informantes consideran que el aprender español representa una ventaja o una desventaja para ellos. Igualmente, buscamos saber qué razones hacen que el aprender español sea una ventaja o una desventaja. Estas respuestas están sujetas a la situación personal de cada participante.

De los veinticuatro informantes encuestados para esta investigación, a la pregunta número ocho contestaron veinticuatro (#1, #2, #3, #4, #5, #8, #9, #10, #12, #14, #15, #16, #17, #18, #19, #20, #22, #23, #24, #26, #27, #28, #29 y #30). Solamente el participante número #12, a pesar de ser un usuario de L1/L2, no contestó porque dice que “I don’t think this question is applicable to my situation. I am a native speaker of Spanish. I’m not learning the language”. Entre los veinticuatro participantes que contestaron, únicamente el informante número #15 considera que el estudiar español no le ofrece ni ventajas ni desventajas, y afirma que “El español es nada más un placer, mejoro mi vocabulario mi escritura (aunque no es perfecta como se habrá dado cuenta), (sic) (y) mi comunicación”. De los veinticuatro informantes, ninguno considera que el estudiar español sea una desventaja.

Tabla 19. Informantes que consideran que el estudiar español es una ventaja/desventaja.

Ventajas			Desventajas	Ni ventajas / ni desventajas	No contesta
1	13	24		15	12
2	14	25			
3	17	26			
4	18	27			
5	19	28			
8	20	29			
9	22	30			
10	23				
Total: 23			Total: 0	Total: 1	Total: 1

Razones que hacen que el estudiar español sea una ventaja

De los veinticuatro informantes que contestaron a la pregunta número ocho, dieciséis (#1, #2, #3, #4, #5, #8, #9, #13, #14, #17, #18, #20, #24, #26, #27 y #30) consideran que el saber una segunda o una tercera lengua permite tener más opciones en el mercado de trabajo. Tal y como menciona el informante número #1, el aprender español es una ventaja porque “ouvre des horizons et des possibilités”. Así como el participante número #1, la mayoría de los informantes reconoce la importancia que ha ido adquiriendo el español en los últimos años y, por ende, el estudiarlo ofrece ventajas. En particular, muchos de los informantes quieren mejorar la calidad de su español para poder trabajar en el sector del comercio internacional. Esto se puede apreciar de manera explícita en la respuesta del informante número #13, quien afirma que “connaître une langue est impératif pour le monde des affaires. De plus, une personne plus éduquée (sic) et qui possède une

plus grande expérience aura des portes ouvertes partout”. Pero no solamente en medio del comercio internacional, tal y como lo asegura el informante número #7, “el hablar y escribir español, en combinación con conocimientos informáticos, aseguraron mi puesto laboral”. Por otro lado, varios de los participantes están inscritos en el programa de Estudios hispánicos en universidades de la provincia con la intención de ser profesores de español como lengua extranjera (ELE). A pesar de que en las universidades de Quebec los programas de Estudios Hispánicos enfatizan, sobre todo, los estudios literarios y culturales, representan la única opción viable actualmente para las personas interesadas en la enseñanza del español como lengua extranjera. Esto se refleja bien en la opinión del informante número #11, cuando dice que “en realidad estudio español porque sueño con enseñarlo, pero son tantas las exigencias y requisitos para llegar que no sé si este sea el camino correcto”.

Otras de las razones dadas por los participantes son de índole más personal, como por ejemplo viajar, la familia y amigos, el deseo personal y la lengua materna. De las veinticuatro respuestas obtenidas, en doce de ellas (#1, #4, #14, #16, #17, #18, #20, #26, #27, #28, #29 y #30) se considera que el aprender español ofrece una ventaja a la hora de viajar. El informante número #20 afirma que aprender español es una ventaja “para viajar obviamente, no me causa ningún problema viajar por Latino América o España, sé que voy a poder comunicarme con todos sin problema”. Además, agrega que “también me ayudó en algunas zonas de Estados Unidos donde se ofrecía el servicio en español, lo aprovecho ya que para mi (sic) era más fácil que en inglés”. Por tanto, para muchos alumnos, el español

es una ventaja a la hora de viajar, y no sólo en los países hispanos, ya que como comenta el informante número #6 “los hispano-hablantes (sic) están en todas partes”. En cuanto a la razón catalogada como familia y amigos, son tres los informantes (#18, #19 y #30) que consideran que es una ventaja estudiar español para comunicarse con los familiares que viven fuera de Canadá. Esto lo expresa claramente el participante número #18 cuando dice que el estudiar español es una ventaja “surtout pour être capable de communiquer avec ma famille qui vit au Chili”. En lo que concierne a la categoría “deseo personal”, seis de los participantes (#8, #10, #15, #18, #19 y #28) comparten esta misma razón. Estos informantes estudian español porque desean mejorar sus conocimientos en español; por ejemplo, el participante número #10 señala que “It’s personal really. I’ve always been fluent speaking in spanish (sic) but I always felt the writting (sic) needed to improve”. Por último, en la categoría “lengua materna”, cinco informantes (#2, #8, #9, #16 y #28) sostienen que estudiar español es una ventaja porque les permite preservar no sólo la lengua materna, sino también la cultura hispana. Esto se representa en la respuesta del informante número #2, quien afirma que el estudiar español es una ventaja para el trabajo y además es “une fierté culturelle. Il est un plaisir de partager mais connaissances et démontrer ainsi mon origine hispanique”. Igualmente, el informante número #8 dice que estudia español “because im (sic) Hispanic and its (sic) something important for me of course”.

Tabla 20. Tipos de ventajas que ofrece el estudiar español.

Trabajo		Viajar		Familia/ amigos	Deseo personal	Lengua materna
1	14	1	20	18	8	2
2	17	4	26	19	10	8
3	18	14	27	30	15	9
4	20	16	28		18	16
5	24	17	29		19	28
8	26	18	30		28	
9	27					
13	30					
<i>Total: 16</i>		<i>Total: 12</i>		<i>Total: 2</i>	<i>Total: 6</i>	<i>Total: 5</i>

4.2.9 Resultados de la pregunta número 9

Pregunta # 9

¿Qué opinas de las clases de español? ¿Qué te parece que está bien y qué cambiarías para que fueran mejores (el libro, las actividades, el estilo de los profesores, el contenido de los cursos, etc.)? Explícanos cómo crees que se podrían mejorar las clases (este cuestionario es completamente anónimo).

Con la pregunta número nueve buscamos no sólo las opiniones de los informantes con respecto a las clases/enseñanza del español, sino también buscamos qué sugerencias pueden nacer de sus inconformidades. Cabe destacar que estas respuestas están sujetas a las experiencias de cada individuo. Por otro lado, para evitar que los participantes se cohíban en responder, se les recordó que el cuestionario es completamente anónimo. De los

veinticuatro participantes considerados en la encuesta, dieciséis (#1, #3, #4, #8, #10, #14, #15, #17, #18, #19, #20, #23, #26, #27, #28 y #30) compartieron sus opiniones y sugerencias. Por otro lado, dos informantes (#9 y #29) opinan que no es necesario hacer cambios en las clases/enseñanza del español. Por último, seis de los informantes (#2, #5, #12, #16, #22 y #24) no compartieron sus opiniones ni comentarios con respecto a esta pregunta. Conozcamos con mayor detalle sus respuestas.

Cambios necesarios en los cursos de español

Como mencionamos anteriormente, los cambios “necesarios” en los cursos de ELE que figuran en este apartado del trabajo son fruto de las sugerencias y de los comentarios personales de los informantes. Diez (#1, #4, #8, #14, #15, #18, #20, #23, #27 y #30) de los dieciséis participantes consideran que es necesario hacer cambios en los cursos de español. Entre estos diez alumnos, algunos de ellos únicamente comentan su percepción con respecto a las clases de ELE sin especificar en qué radica el problema. Por ejemplo, el informante número #4, refiriéndose a los cursos de español en Quebec, comenta “je crois qu’ils devraient être améliorés”. Además, agrega que “on devrait prendre cela plus au sérieux car c’est quand même une langue très important”.

A continuación, presentamos la información recabada en el cuestionario en relación a las sugerencias sobre los cursos de español, los profesores y los libros.

Sugerencias con respecto a los cursos

Uno de los mayores problemas que varios de los informantes encuentran en los cursos de español es la diferencia de niveles que hay dentro de una misma clase. Esto lo expresan claramente los informantes #13, #18 y #30. Por ejemplo, el participante número #13 considera que “le niveau devrait être reanalysé (sic) car il est vraiment mauvais”. Es decir, que se debería volver a analizar o a evaluar de nuevo a los alumnos de la clase para que puedan estudiar español en cursos que vayan acordes con su nivel de conocimiento. Una idea similar la comparte el informante número #18, quien sugiere que “il serait bien de pouvoir régler le problème de niveau de la langue et de niveau d’apprentissage”. Sin embargo, el mismo informante número #18 reconoce que el mantener un nivel de enseñanza que satisfaga a todos los estudiantes no es tarea fácil, al decir que “je sais que c’est difficile (sic) et que nous sommes tous différents”. Por ello, hay que tener muy presente la importancia de reconocer los diferentes niveles que existen entre los estudiantes, y tratar de clasificarlos según su dominio del idioma. Es decir, que se debe tomar en cuenta la expresión oral, la expresión escrita, el dominio del vocabulario y de la gramática. De no hacerse esto existe el riesgo que señala el informante número #30, “una persona que domina mas (sic) el español debe buscar una clase más avanzada ya que sino (sic) se pierde el interes (sic)”.

Otro de los problemas que algunos informantes encuentran es la carencia de la explicación de gramática. Por ejemplo, el participante número #8 indica que los usuarios de L1/L2 “should learn all the grammar rules like the non-hispanic (sic) students”. Este informante

habla de su propio caso, en el que “I failed a SPAN 302 quiz because I didn’t knew (sic) my verb”. Igualmente, el informante número #14 opina que los cursos de español, en general, son adecuados, pero deberían “miser sur l’écrit, soit la grammaire, conjugaison, etc”. Así que varios de los informantes opinan que es necesario poner énfasis en la gramática. Sin embargo, es difícil satisfacer las necesidades de cada uno de los estudiantes. Esto lo podemos apreciar con el comentario del informante número #23, cuando dice que “il faudrait plus de conversation” en los cursos de español. Este punto de vista se puede apreciar mejor en la afirmación del participante número #18, cuando escribe que “Il est claire que quand on écrit il est important de faire attention à la grammaire et à l’orthographe”. Por el contrario, el informante número #18 cree que “l’on n’emplois pas ces notions quand on parle, c’est-à-dire qu’on ne fait pas attention à tous ces détails au parler”. De esta manera podemos observar que existen diferencias en cuanto al contenido de los cursos, en general, y en cuanto al contenido gramatical y el énfasis que se le da a la expresión oral, en particular.

Por otro lado, varios de los informantes no ofrecen sugerencia alguna, pero dan comentarios importantes con respecto al contenido de los cursos y a la manera de enseñar. Tal es el caso del informante número #27, que comenta que se podría mejorar la calidad del español que se enseña, “dans le sens que l’espagnol enseigné est trop basique et ne tient pas compte du fait qu’il y a des termes qui varient selon les livres”. En cuanto a la manera de enseñar, el informante número #20 opina que se “omite muchas veces el aspecto lúdico en las clases de nivel más avanzado”.

Por todo ello, al observar los resultados obtenidos, creemos que hay que ofrecer a los estudiantes una variedad en los ejercicios y en los tipos de actividades propuestas. Además las actividades deben tener siempre como intención final cumplir con los objetivos generales del curso.

Sugerencias con respecto a los profesores

Otra de las sugerencias que dan los informantes en sus respuestas a la pregunta #9 está relacionada estrechamente con la labor que llevan a cabo los profesores. Seis de los participantes (#3, #15, #17, #19, #26 y #28) comentan que los profesores juegan un papel importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español, y que se deberían hacer algunos cambios para obtener mejores resultados. Por ejemplo, el participante número #3 opina que “les profs ne réussissent pas à intéresser les élèves”. Este hecho puede que se presente debido a lo que comenta el informante número #15, “el profesor debería mostrar que le interesa lo que enseña”. No cabe duda, por tanto, que el interés que muestra el profesor se transmite directamente a los alumnos. Además, compartimos la opinión del informante número #15 cuando escribe que los profesores “deberían incluir más amenudo (sic) lo (sic) opinión del estudiante”. Por ello, esta investigación se centra en la percepción de los estudiantes. Por otro lado, asegura el informante número #15 que los profesores deberían también “permitirle [al estudiante] hablar en vez de callarlo como ha ocurrido en ciertas clases”. Desconocemos si es una práctica común, lo cierto es que esta acción no es nada pedagógica.

Otro de los comentarios relacionados con los profesores de español guarda estrecha relación con el país de origen de los mismos. Algunos informantes consideran importante que los profesores sean hablantes nativos de español. Por ejemplo, el informante número #17 opina que “Il me semble logique que les exercices et examens soient corrigés par des hispanophones d’origine et non pas par des personnes d’autres nationalités qui ont appris l’espagnol comme langue seconde”. La misma opinión la comparte el informante número #19, quien señala que “I think it would be an advantage for teachers of Hispanic background to teach the class”. Opinión similar da el informante número #21, cuando considera “que lo principal es que los maestros sean hispanos o al menos perfectamente bilingües”. Las razones que dan los informantes, tal y como escribe el participante número #17, es que es preferible un profesor cuyo origen sea hispano ante un “enseignant avec un accent marqué”. Porque “les étudiants prennent également l’accent du professeur”. Por otro lado, el informante número #19 justifica su opinión al decir que los profesores de origen hispano “would be able to educate students about their Hispanic culture”. La razón del informante número #21 viene dada porque ha visto “varios profesores Canadienses (sic) enseñando un español muy básico, muy general”. En su opinión esto afecta directamente a la enseñanza porque “el español tiene muchas variantes al igual que en francés nos enseñan tantas excepciones”, y considera que estas variaciones no las aprenden los estudiantes en clase. Es probable que el informante tenga razón al señalar que el español que se enseña en algunos cursos sea muy básico, ya que muchos profesores no tienen en cuenta las variantes del español. No obstante, ya sean de origen canadiense o de origen hispano, los profesores

deben cumplir con las expectativas del programa de curso, y en ocasiones no se tiene el tiempo suficiente como para enseñar todas las variantes. Por otro lado, también es importante reconocer que la variación que presenta el español forma parte del diseño, normalmente, de los cursos de niveles más avanzados.

Otro de los comentarios con respecto a la figura de los profesores hace, de nuevo, referencia a la variante y al origen de estos. Tal y como menciona el informante número #28 “les professeurs ne devrait pas enseigner son espagnol mais une espagnol général”. Es decir, el profesor no debería limitarse a enseñar el vocabulario propio de su variante. El ejemplo que da el mismo informante número #28 es que “une uruguay (sic) va enseigne (sic) son espagnol cependant il n’est pas international et ce n’est pas le même mot ni les mêmes expressions”. Como se podrá imaginar, es difícil que todos los profesores tengan un conocimiento activo de todas y cada una de las variantes del español moderno para que, de este modo, las puedan enseñar en clase de ELE. Lo que sí es importante es que los profesores reconozcan y enseñen en la clase que su variante no es la única, ni la mejor opción.

Sugerencias con respecto a los libros

En cuanto a los libros utilizados en la clase de ELE, no son muchos los informantes que dieron sugerencias. Solamente dos (#10 y #15) comentaron lo que ellos consideran que se debería incluir en los manuales de ELE. Por ejemplo, el informante número #10 opina que el libro, particularmente el de gramática, podría ser mejor porque “has little to no

explanations (sic), just exercises to do and knowhere! (sic) to find the answers afterward”. Obviamente, esta opinión está sujeta a las diferencias que existen en los libros; y por ende depende de cada uno de ellos. En cuanto a las respuestas de los ejercicios de cada lección, las editoriales podrían incluir las soluciones al final del libro, hecho que la mayoría de los manuales hacen. Con respecto a la carencia de explicaciones gramaticales, es posible que el libro en cuestión se enfoque más en los ejercicios que estimulan la comunicación, que en el aprendizaje mismo de la gramática. Sin embargo, para solucionar este inconveniente, los profesores podrían explicar las reglas gramaticales a los estudiantes en clase, antes de la realización de los ejercicios.

Otro comentario referente a los libros lo realiza el informante número #15, quien considera que los manuales se enfocan normalmente en la variante española (de España) y que los libros deberían incluir las “diferencias entre la gramática española como Americana (sic)”. Es importante resaltar que algunos libros ofrecen breves explicaciones entre la variante europea y la variante americana, y hay otros que lo hacen de manera más detallada. La explicación o muestra de las variantes en los libros es relativa a las necesidades de los aprendices. Es decir, si un estudiante necesita aprender español porque va a emigrar a España, o si necesita aprender español para hacer negocios en algún país específico de América Latina, podría limitarse a conocer la variante utilizada con más frecuencia al lugar donde viviría o trabajaría.

Tabla 21. Cambios sugeridos para los cursos de español.

Sugerencias sobre los cursos		Sugerencias sobre los profesores		Sugerencias sobre los libros	No se siguieren cambios	N/A	
1	18	3	19	10	9	2	16
4	20	15	26	15	29	5	22
8	23	17	28			12	24
14	27						
15	30						
<i>Total: 10</i>		<i>Total: 6</i>		<i>Total: 2</i>	<i>Total: 2</i>	<i>Total: 6</i>	

4.2.10 Resultados de la pregunta número 10

Pregunta # 10

Si eres de origen hispano, ¿consideras que es necesario tomar cursos de español? ¿Los cursos son adecuados para ti? ¿El nivel es el correcto? ¿Estarías interesado en tomar un curso de español para hispanos? Explícanos un poco por qué.

Con la pregunta número diez buscamos saber si los informantes consideran necesario, como usuarios de L1/L2, tomar cursos de español. Igualmente, conocer cuáles son sus creencias si los cursos que han tomado hasta ahora han sido los más adecuados para ellos. Por último, buscamos saber si estarían interesados en tomar un curso diseñado específicamente para usuarios de L1/L2.

De los veinticuatro informantes de la muestra contestaron todos salvo uno (#16). De los veintitrés (#1, #2, #3, #4, #5, #8, #9, #10, #12, #14, #15, #17, #18, #19, #20, #22, #23, #24, #26, #27, #28, #29 y #30) que contestaron a la pregunta número 10, quince opinan que es necesario que los usuarios de L1/L2 tomen cursos de español. Por otro lado, seis de los veintitrés opinan que no es necesario. Sin embargo, cuatro de estos seis se contradicen en las respuestas dadas. Por último, dos de los informantes dan a entender en sus respectivas respuestas que no es necesario que los usuarios de L1/L2 tomen cursos de español, pero que depende de cada individuo; por tanto no dejan clara su posición con respecto a la pregunta.

Es necesario tomar cursos de español

De los veinticuatro informantes, quince (#1, #4, #8, #9, #14, #15, #17, #18, #19, #20, #23, #26, #27, #29 y #30) consideran que para los usuarios de L1/L2 es necesario tomar cursos de español. Varios de estos informantes opinan que es necesario tomar cursos de español para usuarios de L1/L2 por diversas razones. Por ejemplo, como opina el participante número #1, “le contexte familial ne permet pas toujours d’avoir un espagnol avec un niveau de langage et/ou écrit correct”. El informante número #19 comparte una opinión similar. Considera que sería beneficioso para los estudiantes “from Hispanic backgrounds to take Spanish courses to improve their writing skills, as this is not something that is always properly learnt at home”. Igualmente, el informante número #17 opina que “je pense qu’il serait nécessaire de prendre des cours d’espagnol en vue de se préparer pour un emploi requérant l’emploi d’un espagnol soutenu”. Por otro lado, hay informantes que

consideran que es necesario que los hispanos tomen cursos, pero solamente si cambian el contenido de los cursos actuales, ya sea que los cursos estén diseñados para usuarios de L1/L2 o que los cursos tengan un grado mayor de dificultad.

No es necesario tomar cursos de español

De los veinticuatro participantes, seis (#2, #5, #10, #22, #24 y #28) contestaron que si se tiene origen hispano, no es necesario tomar cursos de español. Así opina el informante número #2 al decir que “si un des parents est hispanophone il n’y a nul besoin de suivre un cours”. Sin embargo, entre los seis participantes que consideran que no es necesario tomar cursos de español si se tiene origen hispano, cuatro (#5, #10, #22 y #24) contradicen su opinión. Por ejemplo, el informante número #5 opina que “Ce n’est peut-être pas nécessaire (sic), mais c’est toujours bien apprendre une nouvelle langue”. Una respuesta similar ofrece el informante número #10 que considera que “I don’t believe it is necessary to take the courses. It is enough to just speak spanish (sic) properly y al mismo tiempo reconoce que “if I ever move to a spanish (sic) speaking country, I would like to be able to write spanish (sic) properly”. Igualmente el informante número #22 opina que “No considero que sea necesario tomar cursos de español si soy hispana pero si sería interesante mejorar la gramatica (sic) y conocimiento general del español”. Por último, el informante número #24 cree que “No es necesario tomar cursos, si (sic) me interesaría (sic) tomar cursos”. De esta manera, podemos observar que a pesar de que algunos informantes no consideren que sea

necesario tomar cursos de español para usuarios de L1/L2, estarían interesados en aprender o mejorar la calidad de su español.

Tabla 22. Necesidad de tomar cursos de español siendo usuario de L1/L2.

Es necesario			No es necesario	Sin opinión o respuesta
1	17	27	2	3
4	18	29	5*	12
8	19	30	10*	16
9	20		22*	
14	23		24*	
15	26		28	
Total: 15			Total: 6	Total: 3

Conclusiones

Esta investigación cualitativa ha tenido como objetivo principal investigar la eficacia de los cursos de español como lengua extranjera, considerando para ello la percepción de los usuarios de L1/L2, o hablantes por herencia. Para alcanzar este objetivo, consideramos primordial dar respuesta, aunque fuera parcial, a varias interrogantes: 1) qué percepción tienen los informantes de los métodos utilizados en los cursos de ELE; 2) si tienen buenos resultados en los cursos de ELE; y 3) a quién o qué atribuyen los resultados en el estudio de ELE, todo ello desde el punto de vista de los estudiantes.

Es importante recalcar que los aprendices de LH tienen diferentes experiencias lingüísticas con respecto a los aprendices de L2, ya que los aprendices de LH forman un grupo lingüísticamente heterogéneo (Kondo-Brown 2005, Valdés 1995). Es decir, son hablantes bilingües, como los aprendices de L2, pero presentan varios grados de bilingüismo y pueden utilizar indistintamente la L1 y la L2. Por esta razón, tal y como describe Valdés (2005), es preferible identificar a los aprendices de la LH como usuarios de L1/L2.

Para obtener respuestas a cada una de nuestras preguntas de investigación, fue necesario que los estudiantes se implicaran directamente en la investigación, y que respondieran con sus propias palabras e ideas a una serie de factores-ideas, a saber: en primer lugar, la percepción de los estudiantes, usuarios de L1/L2, con respecto a los cursos de español, los métodos y las actividades utilizados en los cursos de español como lengua extranjera. De este modo se pudo determinar, considerando la perspectiva de los estudiantes, en qué se deberían enfocar los cursos de español, los métodos y las actividades para que cumplan con

sus necesidades. Por ejemplo, el informante número #13 opina que “le niveau devrait être reanalysé (sic) car il est vraiment mauvais”. Es decir, como lo sugieren varios informantes, es necesario considerar de nuevo el modo de evaluar el nivel de español de los estudiantes. Igualmente, el informante número #18 considera importante solucionar “le problème de niveau de la langue et de niveau d’apprentissage”. Sin embargo, el mismo informante número #18 reconoce que no es tarea fácil, al decir que “je sais que c’est difficile (sic) et que nous sommes tous différents”. No obstante, a pesar de que no sea tarea fácil agrupar a los usuarios de L1/L2, cuyas necesidades lingüísticas son las mismas, la diferencia de niveles de conocimiento de la lengua entre los estudiantes en la misma clase es un problema que existe en los cursos de español, y se debería poder solucionar. Si no se trata de poner remedio a este problema, existe el riesgo, como indica el informante número #30, de que “una persona que domina mas (sic) el español debe buscar una clase más avanzada ya que sino (sic) se pierde el interes (sic)”.

Otro problema que algunos informantes encuentran en los cursos de español es la carencia de la explicación de la Gramática. Aunque hay estudios, como el de Said-Mohand, que sugieren que la enseñanza de la gramática fuera de contexto en la enseñanza de la LH no es de gran ayuda, ya que los hablantes pueden conocer bien la conjugación de los verbos en los diferentes tiempos y modos, pueden no saber utilizarlos adecuadamente en el momento de expresarse (Said-Mohand 2005). No obstante, varios de los informantes de nuestro estudio no comparten la misma opinión. Por ejemplo, el participante número #8 sugiere que los usuarios de L1/L2 “should learn all the grammar rules like the non-hispanic (sic) students”. Este informante hace esta sugerencia porque como él explica “I failed a SPAN 302 quiz because I didn’t knew (sic) my verb (sic)”. Igualmente, el informante número #14

opina que los cursos de español deberían “miser sur l’écrit, soit la grammaire, conjugaison, etc.”. Al igual que estos testimonios, otros informantes sugieren también que se debería poner más énfasis en la Gramática. Sin embargo, existen informantes que no comparten las mismas ideas. Por ejemplo, el informante número #23 comenta que “il faudrait plus de conversation” en los cursos de español. Este punto de vista se puede apreciar mejor en la afirmación del participante número #18, cuando escribe que “Il est claire que quand on écrit il est important de faire attention à la grammaire et à l’orthographe”. Sin embargo, el mismo informante número #18 agrega que “l’on n’emplois pas ces notions quand on parle, c’est-à-dire qu’on ne fait pas attention à tous ces détails au parler”. Este problema se podría evitar al mismo tiempo que se soluciona el problema anterior; es decir, si se hiciera una observación más exhaustiva de los grupos de estudiantes, se podría observar mejor sus necesidades lingüísticas, y así clasificarlos en los cursos más adecuados para ellos.

Otra de las dificultades que se le presenta a los usuarios de L1/L2 con frecuencia es la falta de vocabulario, así como el registro que deben utilizar tanto en la producción oral como en la producción escrita (Acevedo 2003, Said-Mohand 2005). Varios informantes en este estudio reconocen esta dificultad, tal como opina el participante número #1 al decir que no adquieren “un espagnol avec un niveau de langage et/ou écrit correct”. Igualmente, el informante número #19 comparte una opinión similar, pues considera que sería beneficioso para los estudiantes “from Hispanic backgrounds to take Spanish courses to improve their writing skills, as this is not something that is always properly learnt at home”. De la misma manera, el informante número #17 señala que “il serait nécessaire de prendre des cours d’espagnol en vue de se préparer pour un emploi requérant l’emploi d’un espagnol

soutenu”. De esta manera, observamos en qué se podrían enfocar los cursos de español, los métodos y las actividades en la clase de ELE para satisfacer las diferentes necesidades de los usuarios de L1/L2.

En segundo lugar, y siempre desde la perspectiva del alumno, era necesario conocer si los usuarios de L1/L2 tenían buenos resultados en los cursos de español como lengua extranjera. Para ello, fue de gran importancia saber qué opinaban los propios alumnos acerca de su rendimiento académico en los cursos de español que habían tomado hasta la fecha, ya que el resultado final obtenido por los estudiantes puede ser un aspecto de motivación o de frustración para ellos; y por ende, podía afectar o limitar el aprendizaje de la lengua. En cuanto a los resultados en este estudio, contestaron dieciséis participantes, de los cuales ocho consideran que se encuentran satisfechos con los resultados obtenidos en los cursos que han tomado; dos de estos dieciséis participantes señalan que están algo satisfechos y los otros seis participantes opinan que no están satisfechos con los resultados. De los ocho participantes que opinan que se encuentran satisfechos la mayoría considera que es necesario tomar cursos de español para hispanos. Por otro lado, de los dos participantes que dicen estar algo satisfechos uno considera que no es necesario y el otro no opinó al respecto. En cuanto a los participantes que dicen no estar satisfechos uno no compartió su opinión y otro considera que no es algo necesario.

Por último, era igualmente importante saber a qué o a quién atribuyen los resultados alcanzados, ya sean negativos o positivos, en los cursos de español. De esta manera podremos reconocer qué factores personales pueden influir en su motivación. Al preguntar a los informantes a qué o quién atribuyen la obtención de buenos o malos resultados, podemos clasificar sus respuestas en cinco categorías: *profesor, alumnos, familia, libros, y*

curso. La categoría *profesor* incluye a los profesores y profesoras que les han enseñado español a los informantes. En la categoría *alumnos*, se considera tanto al informante de manera individual como al grupo de estudiantes que asistieron a las clases con este. La categoría *familia* incluye a los padres, pero también a los amigos y personas que viven en el entorno cercano de los informantes. La categoría *libros*, para facilitar la selección, reagrupa los métodos, los materiales y las actividades utilizados en clase. Por último, en la categoría *cursos* se hace referencia a la materia enseñada en los cursos y al grado de dificultad que se imparte en estos. De esta manera, trece de los informantes consideran que los cinco factores categorizados anteriormente les han favorecido para obtener buenos resultados en el estudio del español. Sin embargo, el factor más sobresaliente es el *profesor*. Otro factor que demuestra ser importante son los *alumnos* mismos, ya que consideran que su propio interés, su capacidad y su inteligencia influyen en la obtención de buenos resultados en los cursos de español. Este factor es fundamental, y tomamos la respuesta del informante número #1, que refleja la opinión de varios informantes, donde explica que a pesar de la “peu de motivation de la part des autres élèves ont contribué à l’échec global du cours”. Sin embargo, agrega que “au niveau personnel j’ai fait des apprentissages importants, mais ceux-ci sont restés superficiels, malgré la bonne volonté et la patience des professeurs”. Así pues, varios de los informantes reconocen que si no hay motivación personal difícilmente los resultados serán satisfactorios. En lo que concierne a los *cursos* como factor influyente, el informante número #8 expresa que “my Spanish has improved (sic) because I’m starting to know the grammar rules and the correct way to wright (sic)/talk/express myself”. De esta manera observamos que es importante para los usuarios de L1/L2 el contenido de los cursos, y el énfasis que se haga en el contenido gramatical.

Como ha sido estudiado, la eficacia de los cursos de español depende en gran parte de la motivación que estos despierten en los estudiantes. Según Gardner (1985), existen cuatro variables que tienen estrecha relación con el proceso de adquisición de lenguas. Estos son: el *medio social*, las *diferencias individuales*, el *contexto de adquisición de lenguas* y los *resultados*. El eje principal de esta teoría es el motivo integrador el cual está compuesto del sentido de integración, la actitud hacia la situación del aprendizaje y la motivación. Es decir que sentido de integración y la actitud hacia la situación de aprendizaje son dos aspectos de actitud conllevan a la motivación de los estudiantes. Así pues, consideramos que si se toman en cuenta las creencias (percepciones) de los estudiantes hispanos en el diseño de métodos y cursos de ELE, estos se podrían sentir integrados; hecho que les ayudaría a tener una mejor actitud hacia la situación de aprendizaje; y, por ende, estarían más motivados para continuar el proceso de adquisición/aprendizaje del español.

En lo que concierne al proceso de adquisición/aprendizaje de la lengua heredada, debemos mantener presente que para los usuarios de la LH este proceso es similar y diferente, a la vez, al proceso de adquisición de la L1 de hablantes monolingües, y al de la L2 de bilingües adultos. En efecto, por un lado, los usuarios de LH están expuestos a la LH en casa desde su nacimiento, y reciben *input* natural de las personas de su entorno familiar, como los niños que adquieren solamente la L1. Sin embargo, muchos hablantes de la LH desarrollan un conocimiento limitado de la lengua, ya que el *input* de la LH se encuentra limitado al medio en que se desarrolla el niño (habitualmente el hogar familiar). Así, tal y como han desarrollado varios autores (cf., por ejemplo, el trabajo más reciente de Montrul 2008) se puede comparar el *input* de la LH de un usuario de L1/L2 y el *input* de un aprendiz de L2, cuya exposición a la L2, en muchos casos, se limita al aula. Esto lo podemos observar, por

ejemplo, en el comentario del informante número #1, que opina que el *input* en “le contexte familial ne permet pas toujours d’avoir un espagnol avec un niveau de langage et/ou écrit correct”. En otras palabras, el tipo de *input* es diferente, pero los usuarios de L1/L2 y los aprendices de L2 tienen limitada exposición a la LM.

Por otro lado, también se puede apreciar otra similitud entre los aprendices de LH y los aprendices adultos de L2 en el *output*. Por ejemplo, en el cambio de códigos, ya sea de tipo interoracional o intraoracional (cf. Montrul 2008). Sin embargo, tal y como ha sido demostrado en varios trabajos, la mayoría de los hablantes de LH no siempre logran adquirir de la misma manera que un hablante monolingüe el sistema lingüístico de ninguna de las lenguas que adquieren, y son más propensos a dichos cambios de código. Esto se debe a que el *input* de la LH y el uso varían; y por ende, no existe garantía que de los hablantes adultos logren desarrollar una competencia nativa en la LH (Lipski 1993, Montrul 2002, Polinsky 1997, Silva-Corvalán 2003). Por otro lado, existe también un fenómeno similar, el *cambio de lengua*. Este fenómeno ocurre cuando la lengua heredada es gradualmente reemplazada por la lengua dominante a través de una generación a otra (Hasson 2006). Según Brisk y Harrington, el *cambio de lengua* es más frecuente en la expresión oral que en la expresión escrita, y esta alternancia se da en muchos casos porque el tema del que se está hablando es más fácil discutirlo en un idioma que en otro (2000). Sin embargo, en lo que concierne al uso de las lenguas, los informantes que participaron en este estudio consideran que, en español, tienen más facilidad para expresarse oralmente que expresarse de manera escrita. No obstante, en ambos fenómenos, es difícil determinar si el cambio de lengua ocurre en estos hablantes debido al resultado de la interrupción del *input*, y así una obtención incompleta de la L1, o si es detrimento de la L1 (Montrul 2005).

Igualmente, pudimos observar que el cambio de lengua ocurre con más cuando el origen hispano proviene de solamente uno de los padres, y el cambio ocurre más aún si el origen proviene solo del padre.

Una vez realizado este estudio, observamos que es necesario hacer otras investigaciones que reflejen la realidad que viven los usuarios de L1/L2 en Canadá, la cual difiere de aquella de otros países. Particularmente, sugerimos el estudio en Montreal, en donde los usuarios de L1/L2 no se limitan a la L1 y a la o las lenguas dominantes, sino que también pueden usar otras L2, o una o varias terceras lenguas. Igualmente, habría que realizar estudios que permitan conocer con mayor profundidad las características de los usuarios de L1/L2. Como por ejemplo, los niveles de la expresión escrita, expresión oral, la comprensión auditiva y la comprensión escrita. De igual manera, es necesario conocer qué entienden los usuarios de L1/L2 por ejercicio de gramática, actividades comunicativas y demás características de la enseñanza de lenguas. Por último, consideramos que también es necesario realizar otro estudio que muestre si otros usuarios de L1/L2 comparten los mismos puntos de vista, y además, poder reconocer el porqué de sus puntos de vista.

Referencias bibliográficas

Acevedo, Rebeca. 2003. "Navegando a través del registro formal: cursos para hispanohablantes bilingües", en A. Roca y M. C. Colombi (eds.), *Mi Lengua: Spanish as a Heritage Language in the United States. Research and Theory*. Washington D.C.: Georgetown University Press, 257-68.

Bernal-Enríquez, Ysaura y Eduardo Hernández Chávez. 2003. "La enseñanza del español en Nuevo México. ¿Revitalización o erradicación de la variedad chicana?", en A. Roca y M. C. Colombi (eds.), *Mi Lengua: Spanish as a Heritage Language in the United States. Research and Theory*. Washington D.C.: Georgetown University Press, 96-119.

Brisk, M. Estela y Margaret Harrington. 2000. *Literacy and Bilingualism: A Handbook for all Teachers*. New Jersey: Erlbaum Associate.

Carlino, Florencia. 2006. "La enseñanza del español como lengua de origen en países no hispanos: la experiencia canadiense". *Revista Iberoamericana de Educación* 38.2: 1-16.

Fairclough, Marta y N. Ariana Mrak. 2003. "La enseñanza del español a los hispanohablantes bilingües y su efecto en la producción oral", en A. Roca y M. C. Colombi (eds.), *Mi Lengua: Spanish as a Heritage Language in the United States. Research and Theory*. Washington D.C.: Georgetown University Press, 198-212.

García, Nesario. 1976. "To Learn or not to Learn Standard Spanish –that is not the Question", en G. Valdés y R. García-Moya (eds.), *Teaching Spanish to Spanish Speaking: Theory and Practice*. San Antonio: Trinity University, 29-37.

García-Moya, Rodolfo. 1976. "Teaching Spanish to Spanish Speakers: Some Considerations for the preparation of teachers", en G. Valdés y R. García-Moya (eds.), *Teaching Spanish to Spanish Speaking: Theory and Practice*. San Antonio: Trinity University, 119-128.

Gardner, Robert C. 1985. *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitude and Motivation*. The social Psychology of Language. London: Edward Arnold, 145-166.

Godenzzi, Juan C. 2006. "Aspectos sociolingüísticos del español en Quebec". *Tinkuy. Boletín de investigación y debate* 3: 7-18.

Hasson, Deborah J. 2006. "Bilingual Language Use in Hispanic Young Adults: Did Elementary Bilingual Programs Help?". *Bilingual Research Journal* 30.1: 45-64.

Kondo-Brown, Kimi 2005. "Differences in Language Skills: Heritage Language Learner Subgroups and Foreign Language Learners". *The Modern Language Journal* 89.4: 563-81.

Lee, Steven K. 2006. "The Latino Student's Attitudes, Perceptions, and Views on Bilingual Education". *Bilingual Research Journal* 30.1: 107-22.

López, María G. y Abbas Tashakkori. 2006. "Differential Outcomes of Two Bilingual Education Programs on English Language Learners". *Bilingual Research Journal* 30.1: 123-45.

Lynch, Andrew. 2003. "Toward a Theory of Heritage Language Acquisition: Spanish in the United States", en A. Roca y M. C. Colombi (eds.). *Mi Lengua: Spanish as a Heritage Language in the United States, Research and Theory*. Washington D.C.: Georgetown University Press, 25-50.

Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport du Québec (MELSQ). 2006. "Langue tierce, l'espagnol" *Programme de formation de l'école québécoise, secondaire, 2^e cycle*. Quebec/Montreal: MELSQ.

Montrul, Silvina. 2005. "Second Language Acquisition and First Language Loss in adult early bilinguals: exploring some differences and similarities". *Second Language Research* 21.3: 199-249.

Montrul, Silvina. 2008. *Incomplete acquisition in bilingualism: Re-examining the age factor*. Amsterdam: John Benjamins.

Office québécoise de la langue française. La Charte de la langue française. Office de la Langue française. Última actualización: 14-04-2010, [recurso disponible en línea: <http://www.oqlf.gouv.qc.ca/charte/charte/clflgoff.html>].

Pesina Hernández, Ernestina, Hinako Takahashi-Breines y Rebecca Blum-Martínez. 2003. "Spanish in My Blood': Children's Spanish Language Development in Dual-Language Immersion Programs", en A. Roca y M. C. Colombi (eds.), *Mi Lengua: Spanish as a Heritage Languages in the United States, Research and Theory*. Washington D.C.: Georgetown University Press, 123-143.

Said-Mohand, Aixa. 2005. "La enseñanza del discurso académico a estudiantes bilingües en los Estados Unidos: reflexión y estado de la cuestión". *Bilingual Research Journal* 29.3: 699-710.

Statistics Canada. Canada's national statistical agency. 2007, [recurso disponible en línea: www.statcan.gc.ca].

Strauss, Anselm L. y Juliet M. Corbin. 1998. *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks, California: Sage.

Tse, Lucy. 2000. "Student Perception of Foreign Language Study: A Qualitative Analysis of Foreign Language Autobiographies". *The Modern Language Journal* 84.1: 69-84.

Valdés, Guadalupe. 1976. "Pedagogical Implications of Teaching Spanish to the Spanish-Speaking in the United States", en G. Valdés y R. García-Moya (eds.), *Teaching Spanish to Spanish Speaking: Theory and Practice*. San Antonio: Trinity University, 3-27.

Valdés, Guadalupe. 1992. "Bilingual Minorities and Language Issues in Writing: Toward Professionwide Responses to a New Challenge". *Written Communication* 9.1: 85-136.

Valdés, Guadalupe. 2000. "The teaching of heritage languages: An introduction for Slavic-teaching professionals", en O. Kagan y B. Rifkin (eds.), *Teaching and Learning Slavic Languages and Cultures*. Bloomington, IN: Slavica, 375-403.

Valdés, Guadalupe. 2005. "Bilingualism, Heritage Language Learners, and SLA Research: Opportunities Lost or Seized?". *The Modern Language Journal* 89.3: 410-426.

Worthy, Jo y Alejandra Rodríguez-Galindo. 2006. "“Mi hija vale dos personas’ Latino Immigrant Parents' Perspectives About Their Children's Bilingualism”. *Bilingual Research Journal* 30.2: 579-600.

Apéndice 1. Información y cuestionario

INFORMACIÓN SOBRE LA INVESTIGACIÓN

Título: La percepción de los hablantes de español por herencia: eficacia de los cursos de ELE en CEGEP y universidad

Investigador:

José Javier Vásquez Gamarra, estudiante de Maestría en Estudios hispánicos, Université de Montréal.

Tutores:

-Enrique Pato-Maldonado, Profesor, Département de littératures et langues modernes, Université de Montréal.

-Ana María Fernández Dobao, Profesora y directora del Programa de lenguas, Division of Spanish and Portuguese Studies, University of Washington.

A) INFORMACIÓN GENERAL

Objetivos

El objetivo de esta investigación es evaluar la percepción de los estudiantes de origen hispánicos con respecto a los cursos de español que se dictan en el CEGEP y la universidad. Para llevar a cabo este estudio, se utilizará un método cualitativo. Los datos serán recolectados por medio de un cuestionario de diez preguntas.

1. Participación

Para participar en este estudio, usted tendrá que:

-Contestar a diez preguntas, basándose en su propia experiencia en los CURSOS DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA que esté tomando actualmente o que haya tomado en el pasado.

-Escribir sus respuestas como si estuviera escribiendo en un diario personal.

-Contestar a las preguntas en español, inglés o francés, según su preferencia.

-Disponer de unos 20 o 30 minutos para responder todas las preguntas. No hay un límite de tiempo.

-Una vez que usted haya terminado, coloque sus respuestas en el sobre, séllelo y entréguelo al profesor que se lo hará llegar a José Javier Vásquez Gamarra (el investigador de este estudio).

2. Confidencialidad

Toda información que usted provea será completamente anónima. A cada participante le será otorgado un número. Toda información dada por los participantes estará protegida en una oficina bajo llave. No se le hará preguntas que puedan revelar su identidad. Todos los datos obtenidos en esta investigación serán destruidos siete años después del final de este proyecto.

3. Ventajas e inconveniencias

No hay ningún riesgo ni inconveniencia al participar en este estudio. Usted colaborará en el avance de las investigaciones del aprendizaje y el mantenimiento del español como lengua de herencia.

4. Retiro del estudio

Su participación es completamente voluntaria. Usted puede retirarse del estudio en cualquier momento y tiene la libertad de no contestar a una o varias preguntas.

5. Compensación

No se dará ningún tipo de compensación monetaria por esta investigación a los participantes.

B) Acuerdo

Declaro haber explicado el objetivo, la naturaleza, las ventajas, los riesgos y las inconveniencias de participar en este estudio y estoy disponible para responder a cualquier pregunta relacionada a este estudio por teléfono.

Firma: _____ Fecha: _____

Nombre: José Javier Vásquez Gamarra

Si usted tiene alguna pregunta relacionada con este estudio, puede contactar a José Javier Vásquez Gamarra, estudiante de la Faculté des Études Supérieures de la Université de Montréal, al (000) 000-0000.

Cualquier queja que usted tenga relacionada con su participación en este estudio, contacte al defensor del pueblo de la Université de Montréal, al (000) 000-0000 (**El defensor del pueblo acepta llamadas por cobrar**).

RENSEIGNEMENT DE LA RECHERCHE

Titre de la recherche : La perception des hispanophones d'origine : l'efficacité des cours d'espagnol comme langue étrangère dans CEGEP et universités
(La percepción de los hablantes de español por herencia: eficacia de los cursos de E/LE en CEGEP y universidad)

Chercheur : **José Javier Vásquez Gamarra**, étudiant à la maîtrise études hispaniques, Université de Montréal.

Directeur de recherche :

-**Enrique Pato-Maldonado**, Professeur adjoint, Département de littératures et langues modernes, Université de Montréal.

-**Ana María Fernández Dobao**, Professeur adjointe et directrice du programme de langues, Division d'études espagnol et portugais. University of Washington.

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

Objectifs de la recherche

L'objectif de cette recherche est d'évaluer la perception des cours d'espagnol offerts aux étudiants des CEGEP et des universités, chez les étudiants d'origine hispanique. Une méthodologie qualitative sera employée pour cette recherche, afin de connaître l'opinion et l'expérience des interviewés. L'échantillon pour cette recherche sera composé d'étudiants d'origine hispanique qui suivent ou ont suivi des cours d'espagnol comme langue étrangère pendant leurs études postsecondaires. La collecte de données sera obtenue à travers un questionnaire de dix questions.

1. Participation à la recherche

Votre participation à cette recherche consiste à :

-Répondre à dix questions, par écrit, basées sur votre expérience dans des COURS D'ESPAGNOL COMME LANGUE ÉTRANGÈRE que vous avez suivis dans le passé ou que vous suivez présentement.

-Écrire vos réponses comme si c'était votre journal personnel.

-Vous pouvez répondre aux questions en français, anglais ou espagnol, selon votre préférence.

-Le questionnaire devrait prendre de 20 à 30 minutes à remplir. Aucune limite n'est imposée.

-Lorsque vous aurez terminé, vous n'aurez qu'à remettre le questionnaire dans l'enveloppe, le cacheter et le remettre au professeur qui le transmettra à José Javier Vásquez Gamarra (le chercheur).

2. Confidentialité

Les renseignements que vous nous donnerez seront anonymes. Chaque participant à la recherche se verra attribuer un numéro. Les renseignements seront conservés dans un classeur sous clé situé dans un bureau fermé. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera recueillie. Les données recueillies seront détruites 7 ans après la fin du projet.

2. Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, vous ne courrez pas de risques ou d'inconvénients particuliers et vous contribuerez à l'avancement des connaissances sur l'apprentissage et l'entretien de l'espagnol comme langue d'origine.

3. Droit de retrait

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps ou de ne pas répondre à une ou plusieurs questions.

4. Indemnité

Aucune compensation financière ne sera versée pour votre participation à la présente recherche.

B) CONSENTEMENT

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et être disponible pour répondre aux questions, au meilleur de ma connaissance, au numéro ci-dessous.

Signature : _____ Date : _____

Nom : Vásquez Gamarra Prénom : José Javier

Pour toute question relative à la recherche, vous pouvez communiquer avec José Javier Vásquez Gamarra, étudiant à la Faculté des Études Supérieures de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone suivant : (000) 000-0000.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone (000) 000-0000 **(L'ombudsman accepte les appels à frais virés).**

RESEARCH INFORMATION

Title: La percepción de los hablantes de español por herencia: eficacia de los cursos de E/LE en CEGEP y universidad

Researcher:

José Javier Vásquez Gamarra, Hispanic Studies M.A. student, Université de Montréal.

Research Directors:

-Enrique Pato-Maldonado, Assistant Professor, Département de littératures et langues modernes, Université de Montréal.

-Ana María Fernández Dobao, Assistant Professor and Language Program Director, Division of Spanish and Portuguese Studies. University of Washington.

A) GENERAL INFORMATION

Objectives

The objective of this research is to evaluate Hispanic students' perceptions on the Spanish courses offered in CEGEPs and universities. A qualitative methodology will be used to conduct this study. The data will be collected through a questionnaire of ten questions.

1. Participation

To participate in this research you have to:

- Answer to ten questions, based on your own experience in Spanish language courses that you are currently taking or that you have taken in the past.
- Write your answers as you were writing your personal journal.
- Answer the questions, as you prefer, in English, French or Spanish.
- Give about 20 to 30 minutes to answer the entire questionnaire. There is no time limit.
- Once you have finished, place your answer sheets in the envelope, seal it, and give it to the teacher who will deliver it to José Javier Vásquez Gamarra (the researcher).

2. Confidentiality

All the information you supply will be completely anonymous. All of the participants will be assigned a number. All the information given by the participants will be protected in a locked office. You will not be asked to answer any question that would reveal your identity. All the data obtained from this research will be destroyed seven years after the end of the project.

3. Advantages and inconveniences

There is not risk or inconvenience participating in this research. You will cooperate to advance in the studies of the learning and the maintenance of the Spanish as heritage language.

4. Withdrawal

Your participation is volunteer choice. You might withdraw your participation at any time and you are free to not answer to one or several questions.

5. Indemnity

There is not monetary compensation to any participant in this research.

B) Agreement

I declare to explain the purpose, the nature, the advantages, the risks and the inconveniences of participating in this research, and I am available to answer any questions about this research at the number that appears below.

Signature: _____ Date: _____

Name: José Javier Vásquez Gamarra

If you have any question related to this research, you can contact José Javier Vásquez Gamarra, student at Faculté des Études Supérieures of Université de Montréal, at (000) 000-0000.

Any complaint that you might have about your participation in this research can be address to the ombudsman of Université de Montréal, at (000) 000-0000 (**The ombudsman accepts collect calls**).

**La percepción de los hablantes de español por herencia:
Eficacia de los cursos de ELE en CEGEP y universidad**

Declaro que comprendí la información dada anteriormente y que no tengo dudas con respecto a la participación en este y que comprendo el objetivo, la naturaleza, las ventajas, los riesgos y las inconveniencias de esta investigación.

Después de haberlo pensado, declaro que acepto participar en esta investigación colocando una marca en cuadro que se encuentra a continuación. Estoy consiente que puedo retirarme de la investigación en cualquier momento y sin dar explicación alguna.

Sí, comprendo y acepto las condiciones.

Cuestionario

Para completar las siguientes preguntas, utiliza las hojas que te entregará el profesor.

1. ¿Naciste en Canadá? Sí / No.
Si no naciste en Canadá, ¿a qué edad llegaste? _____ meses / años.
2. De tu familia, ¿quién es de origen hispano? Padre / Madre / Ambos / Ninguno. Si tus abuelos migraron a Canadá antes que tus padres, ¿qué edad tenían tus padres cuando llegaron? _____ años.
3. Cuando hablas con (1) tus padres, con (2) tus hermanos y con (3) tus amigos, ¿qué idioma usas normalmente? ¿Español, francés, inglés, otros idiomas o utilizas varios? Cuéntanos un poco.
4. Actualmente, ¿Te sientes más cómodo cuando hablas español o cuando lo escribes? ¿comprendes mejor cuando te hablan o cuando lees en español? Dinos qué es más fácil y qué es más difícil para ti.
5. ¿En dónde has estudiado español? (en la escuela primaria, en la secundaria, en el CEGEP y/o en la universidad) ¿Por cuánto tiempo? Cuéntanos un poco los motivos que te llevaron a estudiar español.
6. ¿Cuáles son las actividades más comunes en tu clase de español (ejercicios de gramática, lectura, conversación, ejercicios en parejas, en grupo, juegos, etc.)? Descríbelos un poco. Igualmente, danos tu opinión a cerca de los libros que tienes (nombre del libro, cómo son los ejercicios, etc.). ¿Qué encuentras de bueno y/o malo en estas actividades y en los libros?
7. ¿Te sientes satisfecho con los resultados que has obtenido en tus cursos de español? Cuéntanos a cerca de tus resultados, ¿qué o quién contribuyó a obtener buenos o

malos resultados (el libro, las actividades, el curso, el profesor, tu familia, tus amigos, etc.)? y dínos ¿Por qué?

8. Según tu experiencia, ¿estudiar español te ofrece ventajas y/o desventajas? ¿en qué sentido (para viajar; para optar por un mejor trabajo ahora o en el futuro; para hablar con familiares y/o amigos; por placer u otras razones)? Explícanos un poco.
9. ¿Qué opinas de las clases de español? ¿Qué te parece que está bien y qué cambiarías para que fueran mejores (el libro, las actividades, el estilo de los profesores, el contenido de los cursos, etc.)? Explícanos cómo crees que se podrían mejorar las clases (este cuestionario es completamente anónimo).
10. ¿Consideras que es necesario tomar cursos de español? ¿los cursos son adecuados para ti? ¿el nivel es el correcto? ¿Estarías interesado en tomar un curso de español para hispanos? Explícanos un poco por qué.

**La perception des hispanophones d'origine :
L'efficacité des cours d'ELE dans les Cégeps et universités**

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion, je consens librement, en cochant la case ci-dessous, à prendre part à cette recherche. Je sais que je peux me retirer en tout temps sans préjudice et sans devoir justifier ma décision.

Oui, je comprends et j'accepte les conditions.

Questionnaire

Pour répondre aux questions suivantes, utilise les feuilles additionnelles que te seront fournies par le professeur.

1. Es-tu né au Canada? Oui / Non.
Si tu n'es pas né au Canada, à quel âge es-tu arrivé? _____ mois/ans.
2. Parmi ta parenté, qui est d'origine hispanique? Père / Mère / Les deux / Aucun. Si tes grands-parents ont immigré au Canada avant tes parents, quel âge avaient tes parents quand ils sont arrivés? _____ ans.
3. Quand tu parles avec (1) tes parents, avec (2) tes frères ou tes sœurs et avec (3) tes amis, quelle langue utilises-tu normalement? Tu utilises le français, l'espagnol, l'anglais, une autre langue ou tu en utilises plusieurs? Raconte-nous un peu.
4. Présentement, Tu te sens plus à l'aise, quand tu parles ou quand tu écris l'espagnol? Tu comprends mieux, quand on te parle ou quand tu lis en espagnol? Dis-nous quel mode de communication est plus facile et quel mode est plus difficile pour toi.
5. Où est-ce que tu étudies, où tu as étudié l'espagnol? (À l'école primaire, à l'école secondaire, au CEGEP et/ou à l'université) Pour combien de temps ? Explique-nous les raisons qui t'ont amené à étudier l'espagnol
6. Quelles sont les activités les plus utilisées dans tes cours d'espagnol (des exercices de grammaire, de lecture, de conversation, des exercices avec un partenaire, des exercices en groupe, des jeux, etc.) ? Décris-le un peu. Également, donne-nous ton opinion par rapport aux livres utilisés (le nom, le style des exercices, etc.). Qu'est-ce qu'il y a de bon/mauvais dans ces activités et ces livres ?

7. Es-tu satisfait des résultats obtenus dans tes cours d'espagnol ? Parle-nous un peu de tes résultats, qu'est-ce qui a contribué à la réussite ou à l'échec dans tes cours d'espagnol (le manuel, les activités, le cours, le professeur, ta famille, tes amis, etc.) ? Pourquoi ?
8. Selon ta propre expérience, étudier l'espagnol t'offre des avantages et/ou des désavantages ? Dans quel sens (pour voyager ; pour avoir un meilleur travail, en ce moment ou dans l'avenir ; pour parler avec ta famille et/ou amis ; pour le plaisir d'apprendre une langue ou d'autres raisons) ? Explique-nous un peu.
9. Quelle est ton opinion par rapport aux cours d'espagnol ? Qu'est-ce que tu penses qui est correct et qui devrait être changé pour les améliorer (le manuel, les activités, le style des professeurs, le contenu des cours, etc.) Explique-nous comment on pourrait améliorer les cours (ce questionnaire est anonyme).
10. Penses-tu qu'il est nécessaire de prendre des cours d'espagnol ? Est-ce que les cours sont adéquats pour toi ? Le niveau de langue est-il correct pour toi ? Serai-tu intéressé à suivre des cours d'espagnol conçu pour des hispanophones? Explique-nous un peu pourquoi.

**Perception of Heritage Spanish speakers:
The efficacy of ELE courses in Cégep and University**

I declare that I have understood the information explain above, that the question about my participation have been answered and that I understand the objective, the nature, the advantages, the risks, and the inconveniences of this research.

After thought, I consent, by checking the box below, to be part of this research. I am aware that I can withdraw my participation at any time without given reason.

Yes, I understand and accept the terms.

Questionnaire

Use the sheets given by the teacher to answer the following questions.

1. Were you born in Canada? Yes / No.
If not, how old were you when you arrived to Canada? _____ Months / Years old.
2. In your family, who does come from Hispanic background? Father / Mother / Both / None. If your grandparents migrated to Canada before your parents, how old were your parents when they arrived? _____years.
3. When talk to (1) your parents, to (2) your siblings or to (3) your friends, what language do you usually use? English, Spanish, French, other languages or do you use different languages when you talk to them? Tell us about it.
4. Presently, do you feel more comfortable when you speak or when write in Spanish? Do you understand better when somebody talk to you or when you read in Spanish? Tell us what is easier or what is harder for you.
5. Where have you studied Spanish? (Elementary school, high school, CEGEP and/or university) How long have you studied Spanish for? Tell us the reasons why have you decided to study Spanish?
6. What kinds of activities are most commonly used in your Spanish classes (Grammar exercises, reading, speaking, group exercises, games, etc.)? Describe them. What about the books? Tell us your opinion about the books you have used (the names, type of exercises, etc.). Describe what is good and what is not so good about these activities and books.
7. Are you satisfied with your results in your Spanish classes? What or who did help you to obtain satisfactory or unsatisfactory results (the books, the activities, the teacher, your family, your friends, yourself, etc.)? How and why?

8. According to your experience, what are advantages and /or disadvantages of taking Spanish courses? How (to travel; to obtain a better job now or in the future; to talk to your family and/or friends; personal will or any other reason)? Explain why?
9. What do you think about the Spanish courses? What do you think is good to keep? What should be changed to improve them (the books, the activities, the teachers' systems, the content of the courses, etc.)? Tell us what and how would you do the changes to make the Spanish courses more effective?
10. Do you think it is necessary to take Spanish courses? Do the courses fit your needs? Is the level right for you? Would you be interested in taking Spanish course for Hispanics? Explain why.

Apéndice 2. Consentimiento ético



COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE DE LA FACULTÉ DES ARTS ET DES SCIENCES (CÉRFAAS)

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche de la Faculté des arts et des sciences, selon les procédures en vigueur, a examiné le projet de recherche intitulé :

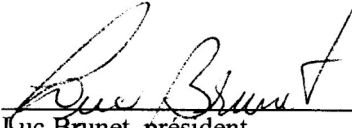
« La perception des hispanophones d'origine : l'efficacité des cours d'espagnol comme langue étrangère dans les cégeps et les universités »

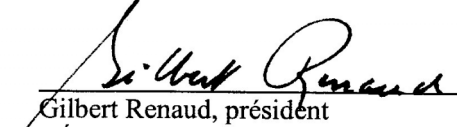
et soumis par : *José Javier Vasquez Gamarra, étudiant à la maîtrise, Département de littératures et de langues modernes*

Le Comité a conclu que la recherche proposée respecte les règles d'éthique énoncées à la « Politique sur la recherche avec des êtres humains » de l'Université de Montréal.

Tout changement anticipé au protocole de recherche doit être communiqué au CÉRFAAS qui devra en évaluer l'impact au chapitre de l'éthique afin de déterminer si une nouvelle demande de certificat d'éthique est nécessaire.

Toute interruption prématurée du projet ou tout incident grave devra être immédiatement signalé au CÉRFAAS.


 Luc Brunet, président
 Comité d'évaluation accélérée


 Gilbert Renaud, président
 CÉRFAAS

Date de délivrance : 21 JAN. 2009

**COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE DE LA
FACULTÉ DES ARTS ET DES SCIENCES DE
L'UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL**

ANNEXE AU CERTIFICAT D'ÉTHIQUE

Nom : ***José Javier Vasquez Gamarra***

Département : ***Littératures et langues modernes***

Projet : ***La perception des hispanophones d'origine : l'efficacité des
cours d'espagnol comme langue étrangère dans les cégeps et les
universités***

Le formulaire de consentement révisé transmis par le chercheur le 21 janvier 2008 est approuvé. Ce document fait désormais partie intégrante du protocole de recherche.